



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Mingas Eduardo Kok

Os objectos museológicos e a construção da memória local: Um estudo com alunos da 8ª classe da Escola Secundária de Nampula, Moçambique

Outubro de 2012



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Mingas Eduardo Kok

**Os objectos museológicos e a construção da
memória local: Um estudo com alunos da
8^a classe da Escola Secundária de Nampula,
Moçambique**

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Supervisão Pedagógica
na Educação em História e Ciências Sociais

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Isabel Barca

Outubro de 2012

DECLARAÇÃO:

É autorizada a reprodução integral desta tese apenas para efeitos de investigação, mediante declaração escrita do interessado, que a tal se compromete.

Universidade do Minho, Outubro de 2012

Mingas Eduardo Kok

DEDICATÓRIA

Às minhas meninas Ivandra e Mónica

AGRADECIMENTOS

À minha Mãe Carolina Ossufo, que cuidou das minhas filhas neste período de ausência, e a toda minha família que também ajudou neste propósito.

À professora Doutora Isabel Barca, minha orientadora, pelo incentivo, pelas propostas e sugestões que permitiram a concretização deste estudo e principalmente pela paciência em todo o processo de orientação.

À professora Doutora Maria do Céu Melo, pelos conhecimentos transmitidos ao longo do curso e acompanhamento moral prestados.

À direcção da Escola Secundária de Nampula, pela permissão para a realização do estudo, em especial aos alunos da 8ª 1, 2011, que tornaram este estudo uma realidade.

Ao Museu Nacional de Etnologia em Nampula, especialmente ao director Pedro Kulyumba, pela autorização para realização do estudo e pela sua disponibilidade de correspondência com a autora, ainda que à distância, e a toda a equipa de funcionários que disponibilizou os objectos e participou nas sessões deste estudo.

Às minhas colegas de turma, Isabel Lopes, Maria José e Maria Manuel, pela amizade, vontade de me integrar na sociedade portuguesa, pelo espírito de equipa, e por todo o afecto que dispensaram a mim e às minhas filhas.

Aos amigos e colegas moçambicanos residentes na Santa Tecla, Mónica Mandlate, Pedro Elias Cumbana, Amisse Alberto, Delson Mugabe, Bernardo Nakatembo, Abôndio João Saide e Elton Sambo, pela inter-ajuda e os convívios.

À Universidade Pedagógica - Delegação de Nampula, pela oportunidade que me concedeu para a progressão nos meus estudos.

Ao Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, pela concessão de Bolsa de estudos. E a todos que, de forma directa ou indirecta, contribuíram para que este meu sonho se tornasse realidade.

RESUMO

Este estudo, de natureza essencialmente qualitativa, procurou compreender as concepções históricas que os alunos constroem a partir de objectos museológicos, focalizando o processo de questionamento de fontes na aprendizagem histórica em contexto de visita ao museu, no sentido de promover a consciência da identidade local numa perspectiva não exclusivista. Concretamente, pretendeu indagar sobre que tipos de questionamento os alunos realizam a objectos museológicos de diversa natureza e que níveis de conceptualização histórica os alunos constroem em torno das práticas sociais do quotidiano de gerações anteriores.

A amostra participante foi constituída por 29 alunos da 8ª classe da Escola Secundária de Nampula -Moçambique, com idades entre 11 e 16 anos, tendo sido os dados colhidos por meio de um questionário e uma entrevista semi-estruturada, numa visita ao Museu de Etnologia em Nampula.

Da análise dos dados, concluímos que os alunos participantes deste estudo colocaram questões historicamente válidas aos objectos, revelando capacidade de interpretação inferencial das fontes, a níveis menos ou mais elaborados. Criaram concepções que lhes permitiram avaliar as atitudes da vida das pessoas do passado de acordo com as condições materiais do seu contexto, embora alguns se baseassem em critérios tecnológicos do presente; construíram também concepções relativas à consciência patrimonial na construção da identidade local, nacional e intercultural. Os resultados indiciam que os alunos desenvolveram um pensamento histórico no sentido de uma orientação temporal que valoriza as origens, muitas vezes ligada a uma consciência histórica do tipo tradicional, mas em alguns casos numa perspectiva de consciência histórica mais sofisticada, que junta preocupações de respeito pelo passado a um diálogo com as inovações do presente. Com base nos resultados, sugere-se a exploração com os alunos de fontes do património local, no sentido de proporcionar uma iniciação à investigação histórica através de fontes materiais, contribuindo assim para uma educação histórica de qualidade.

ABSTRACT

This is a study of an essentially qualitative nature. It searched to understand the historical conceptions that students construct upon museum objects, focusing on the process of questioning sources in learning history in the context of a visit to the museum, to promote awareness of local identity in a nonexclusive perspective. Specifically, the study intended to inquire about what types of questions students make on museum objects of various kinds, and what levels of historical conceptualization they build around everyday social practices of previous generations.

The participant sample consisted of 29 students, aged 11-16, and attending Grade 8 at Nampula Secondary School – Mozambique. The data were collected through a questionnaire and a semi-structured interview in a visit to the Museum of Ethnology in Nampula.

From the data analysis, we conclude that the students who participated in this study raised historically valid questions to the observed objects, revealing that they make inferential interpretation of sources at less or more elaborate levels of reasoning. They created ideas that allowed them to assess the attitudes of people who lived in the past according to the material conditions of its context, although some of them based their thoughts on technological criteria of the present; they also built conceptions entailing heritage awareness related to the construction of local, national and intercultural identity. The results indicate that students have developed their historical thinking towards a temporal orientation that values cultural origins, often linked to a historical consciousness of the traditional type. In some cases they showed a more sophisticated historical consciousness, joining concerns about the past to a dialogue with the innovations of nowadays. Based on these results, we suggest to explore local sources as evidence together with the students, to provide an introduction to historical research through materials sources, thus contributing to a better history education.

ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA	iii
AGRADECIMENTOS	v
RESUMO	vii
ABSTRACT	ix
ÍNDICE GERAL.....	xi
ÍNDICE DE TABELAS	xiii
ÍNDICE DE QUADROS	xiii
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xiii
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA.....	5
1. Caracterização geral da cidade de Nampula	5
2. Museu Nacional de Etnologia em Nampula.....	6
3. A sociedade Macua	8
3.1. Localização geográfica dos Macuas.....	8
3.2. Topónimo Macua	8
3.3. Das origens às subdivisões étnicas.....	9
3.4. Estrutura social dos Macuas	11
3.5. Enquadramento histórico dos Macuas na História de Moçambique	13
4. O percurso do ensino de História no Currículo moçambicano.....	19
CAPÍTULO II: MUSEU, MEMÓRIAS, IDENTIDADE, ENSINO DE HISTÓRIA	23
1. Construção de identidades e a consciência histórica no ensino de História.....	23
1.1. Empatia histórica no ensino da História	29
2. Importância das fontes no ensino da História.....	32
2.1. Estudos de evidência em educação histórica.....	35
3. A relação entre museu e o ensino de História.....	43
3.1. Reflexões sobre a leitura dos objectos museológicos como fonte histórica.....	43
3.2. Estudos sobre a exploração do pensamento histórico dos alunos através dos objectos museológicos.....	47
4. Relação entre memória e História	55

4.1. Estudos sobre educação histórico-patrimonial.....	61
CAPÍTULO III – METODOLOGIA	71
1. Natureza do estudo	71
2. Objectivos do estudo e perguntas de investigação	72
3. População e amostra participante	72
4. Caracterização dos participantes.....	73
5. Instrumentos	77
6. Procedimentos de recolha de dados.....	80
CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	83
1. Enquadramento metodológico	83
2. O questionamento histórico dos alunos aos objectos museológicos de diversa natureza.....	84
3. Conceptualização histórica que os alunos constroem das práticas sociais do quotidiano das gerações anteriores.	103
CAPÍTULO V: REFLEXÕES FINAIS	115
1. Síntese dos resultados	115
2. Limitações do estudo	124
3. Implicações para o ensino da História e educação museológica	124
4. Sugestões de futuras investigações.....	126
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	127
ANEXOS	133
ANEXO 1: Pedido de autorização à Direcção do Museu Nacional de Etnologia - Nampula	135
ANEXO 2: Pedido de autorização à Direcção da Escola Secundaria de Nampula	136
ANEXO 3: Autorização para a identificação da escola no estudo.....	137
ANEXO 4: Ficha de identificação	138
ANEXO 5: Questionário 1. É a minha vez de fazer perguntas aos objectos!	139
ANEXO 6: Guião de entrevista Semi-estruturada	141
ANEXO 7: Localização geográfica de Nampula	142
ANEXO 8: Grupos etnolinguísticos de Moçambique.....	143
ANEXO 9– Grupo etnolinguístico Macua e seus afins.....	144

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Organização da estrutura curricular	20
Tabela 2: Distribuição de frequência dos alunos por idade.....	73
Tabela 3: Distribuição dos alunos por bairros	74
Tabela 4: Distribuição dos alunos por grupos etnolinguísticos.....	77
Tabela 5: Frequência de voto nos objectos.....	105

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Profissão dos pais dos alunos participantes	75
Quadro 2: Profissão das mães dos alunos participantes	75
Quadro 3: Categorização das questões dos alunos	85
Quadro 4: Categorização das respostas dos alunos sobre a familiaridade com os objectos	105
Quadro 5: Níveis de progressão das ideias dos alunos sobre a imaginação empática	107
Quadro 6: Categorização das respostas dos alunos sobre a importância dos objectos museológicos	110

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Foto do Museu Nacional de Etnologia em Nampula	7
Figura 2: Objectos observados	78
Figura 3: Momento da observação e manipulação dos objectos.....	80

INTRODUÇÃO

No mundo actual o fenómeno da globalização associa a modernização e a tecnologia, fazendo com que os adolescentes consumam grande parte dos produtos desse processo, desde os hábitos alimentares, vestuário, gostos musicais e muitos outros. Essas transformações imprimem às sociedades, sobretudo as menos industrializadas, o desafio de garantir que os cidadãos ao mesmo tempo que se integram na aldeia global, não percam a sua identidade pessoal, comunitária e nacional. Uma das estratégias desenvolvidas para responder este desafio é o ensino da História local numa concepção que visa articular a micro e a macro História, em que ganha relevância as configurações de identidades múltiplas do aluno e, se considera a questão da memória, pressuposto fundamental para o seu ensino.

Segundo Franco e Venera (2007), *“a fugacidade do presente e a consequente perda de certezas em uma identidade acarretaram um processo de (re) valorização da memória que busca compensar as mudanças velozes, a perda de sentidos da vida. Constroem-se museus, memórias, revistas históricas, documentários, filmes de época, em suma há uma febre de memória”* (p. 78). Estes autores acentuam a necessidade de rememorar o passado para que os sujeitos consigam dar significado aos acontecimentos à sua volta. Para eles, sem memória, sem a leitura dos restos do passado, não pode haver o reconhecimento da diferença, nem a tolerância das ricas complexidades e instabilidades de identidades pessoais e culturais, políticas e nacionais.

O estudo aqui apresentado insere-se no âmbito do ensino da História, particularmente da História local, numa perspectiva em que o aluno gradativamente compreenda o seu meio, através da construção da memória local e configuração da sua identidade. Perante a compreensão dos objectos museológicos enquanto fontes de conhecimento do passado e presente, a definição do seu campo encara o museu como um dos principais lugares de memória. Constitui, portanto, objectivo geral do estudo compreender as concepções históricas que os alunos constroem a partir dos objectos museológicos e, especificamente, compreender que competências de indagação sobre objectos museológicos manifestam os alunos do Ensino Secundário Geral (E.S.G), numa lógica de promover a consciência da identidade local numa perspectiva não exclusivista.

Tendo em consideração o contexto histórico do passado de Moçambique, o qual foi marcado, tanto no período colonial, como no período imediatamente pós-independência, por sistemas político-sociais e ideológicos que encorajavam a negação do povo moçambicano pelo seu passado e/ou suas raízes identitárias, por serem consideradas em geral como supersticiosas, os jovens deste país herdaram

um legado histórico que, quando não dialogado e questionado pode provocar repulsa dos seus valores identitários, correndo-se o risco de que, na actualidade, a força dos média aliene a memória colectiva dos jovens, como no passado fora. Nesta perspectiva, partimos do pressuposto de que a leitura e interpretação dos objectos museológicos poderá facultar a estes jovens uma base para a construção de uma memória social e valores culturais que lhes permita formar e consolidar a sua identidade local, e assim afirmar-se e melhor interagir com outros. Uma aspiração que pode tornar-se realidade de acordo com o ponto de vista e vigor que o museu assume no desempenho do seu papel, tanto social como pedagógico, na construção da memória colectiva, incluindo a familiar.

Este olhar exige cada vez mais um ensino da História que permita acessibilidades/contactos, dos alunos com o seu meio envolvente, sobretudo do património local, e uma iniciação histórica de questionamento de fontes, para um ensino da História que se pretende não só informativo, mas essencialmente formativo a partir de uma reflexão mais complexa sobre a natureza da História, e do reconhecimento identitário bem como das diferenças culturais. É assim que Rüsen (2010) enaltece o potencial experiencial da memória histórica. Para o autor, a memória se correlaciona com o passado através de perspectivas questionadoras que permitem transformar a experiência do passado em experiências específicas, nas quais se constrói a identidade histórica dos sujeitos que interagem entre si.

O Currículo de ensino em Moçambique, ao introduzir o Currículo local como uma das principais inovações em 2004 tornou mais abertas as perspectivas de ensino de História. Favoreceu o ensino através de fontes diversificadas, com ênfase no uso de fontes materiais facultadas pelo património local exigindo-se, para tal, que o professor introduza os alunos na leitura e interpretação dessas fontes de modo que consigam reconstituir a História e compreender os comportamentos sociais do seu meio. Portanto, sendo o museu uma instituição detentora de colecções de indícios patrimoniais e identitários, o seu uso como recurso didáctico pode proporcionar experiências vantajosas no ensino da História local que, embora a nova política curricular privilegie teoricamente, continua a ter uma abordagem irrisória relativamente aos conteúdos da História geral, principalmente no 1º ciclo do ESG.

Considerando, no contexto social moçambicano, algumas tendências de ruptura com o seu passado, achou-se relevante desenvolver um estudo que aborde o trabalho com objectos museológicos, defendendo que ele contribuirá para a construção de uma representação da memória local que torne possível a formação de identidade local mais coesa. O trabalho pretende igualmente explorar dados das pesquisas sobre a educação histórica de modo a considerá-los no ensino de História em contexto moçambicano. Esta linha investigativa defende a construção do conhecimento histórico dos

adolescentes a partir de suas experiências, e à luz destas procurar explicações do passado próximo ou distante.

Assim, este estudo procura respostas às seguintes perguntas:

Que tipo de questionamento histórico os alunos realizam a objectos museológicos de diversa natureza?

Que níveis de conceptualização histórica os alunos constroem das práticas sociais do quotidiano de gerações anteriores?

Este estudo foi desenvolvido no contexto curricular, e mais especificamente, no tema “*As fontes da História*”, que se enquadra na primeira unidade “*a História como ciência*”. Este tema permite uma abordagem integral sobre as fontes numa perspectiva teórico-prática, e vinca o museu como laboratório indispensável no ensino da História. Este plano temático pertence à 8ª classe, 1º ciclo do Ensino Secundário Geral, nível onde os alunos, população-alvo do estudo, estão inscritos. A amostra é constituída por 29 alunos da turma 1 da Escola Secundária de Nampula, uma escola situada no centro da cidade e onde alunos de diferentes classes sócias se entrecruzam. A escola dista a 200m do Museu de Etnologia em Nampula, instituição visitada.

O trabalho é composto por cinco capítulos. No capítulo I apresentamos um breve resumo sobre a caracterização da cidade de Nampula, local do estudo; caracterizamos genericamente o grupo étnico Macua; e contextualizamos em linhas breves o percurso do ensino de História em Moçambique.

No capítulo II referente ao enquadramento teórico, apresentamos alguns conceitos e estudos que reflectem sobre identidade e consciência histórica, evidência histórica, empatia histórica, museu e memória no ensino de História e educação histórico patrimonial, aspectos considerados relevantes na abordagem do tema em alusão.

No capítulo III expomos a metodologia adoptada no estudo empírico: natureza do estudo, objectivos e questões de investigação, população e amostra participante, caracterização dos participantes, instrumentos e procedimentos de recolha dos dados.

No capítulo IV alusivo a análise e interpretação dos dados, apresentamos a metodologia da análise dos dados, e explanamos em seguida a própria análise através da categorização dos dados e exemplos que sustentam tais categorias.

No capítulo V concernente às reflexões finais, apresentamos a síntese dos resultados, relacionando as principais ideias que o trabalho sugere com outras constatadas em vários estudos sobre a educação histórica, as implicações deste estudo para o ensino da História e educação museológica, para Moçambique - Nampula e questões para futuras investigações.

CAPÍTULO I: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Este capítulo pretende contextualizar, em linhas breves, a sociedade Macua, um dos grupos étnicos de Moçambique, no qual nos centramos na selecção dos objectos, e a cidade de Nampula, local do estudo. Pretende, igualmente, apresentar uma reflexão sobre o percurso do ensino de História em Moçambique.

1. Caracterização geral da cidade de Nampula

Nampula localiza-se ao norte do território moçambicano, país situado na África Austral, na costa do Oceano Índico. Tem como fronteiras: a norte, as províncias de Cabo Delgado e Niassa, através do rio Lúrio; a sudoeste, separa-se da Zambézia através do rio Ligonha e, a este, é banhada pelo Oceano Índico (V. Anexo 7, p. 142). A província de Nampula surge como resultado de intercâmbios comerciais. Árabes e Persas fixaram-se nesta região, particularmente no seu litoral, nos séculos IX e XIII, e fundaram entrepostos comerciais que incrementaram a entrada de Moçambique no comércio internacional, com destaque para a Ilha de Moçambique. A ilha foi também o ponto de chegada da frota marítima portuguesa, que na sua expansão, no século XVI em busca do ouro do império dos Mutapas, continuaram a usá-la como entreposto comercial e um dos pontos estratégicos da defesa do seu monopólio. Por isso, o litoral do norte de Moçambique conservou vestígios dos povos arabo-swahilis - fisionomia, religião, língua hábitos e costumes - enquanto o interior, habitado pelos povos nativos, devido ao longo período de isolamento conservou a sua cultura e tradição de origem (Ferreira, 1982; Serra, 2000).

Uma das características que mais se salienta na província de Nampula é o facto de ela ser atravessada em toda a sua extensão pelos eixos ferroviários e rodoviários que ligam o litoral (porto de Nacala) com o interior do país e com a República do Malawi. Há também ramificações que a liga às províncias de Cabo Delgado e Niassa. Esta localização confere-lhe o papel de centro económico e de ligação de todo o território a norte do rio Zambeze, pelo que se lhe ajusta o título de “capital nortenha ou rainha do norte” (Araújo, 2005, p. 210).

A diversidade de composição étnica que este cruzamento de ligações tem proporcionado se, por um lado, lhe confere importância económica, por outro lado impulsiona alguns choques culturais. Além da multiplicidade étnica dentro do país, a influência dos povos asiáticos e portugueses acima referidos, na actualidade, Nampula é um ponto de atracção de imigrantes vindos de diversos países africanos como (Congo, Mali, Somália). Trata-se de povos com suas especificidades culturais e sua

maneira de estar. cremos que o trabalho com os objectos museológicos poderá alicerçar raízes de identidade local, que funcionem como plataforma de entendimento das várias subculturas, numa negociação constante para uma comunidade multicultural, sem perder de vista a reafirmação da moçambicanidade.

A cidade de Nampula é a capital da província de Nampula. Esta foi fundada com fins de controlo militar da penetração colonial para o interior, desde 1896. Inicialmente fundada como posto militar, após sucessivas transformações, em 26 de Agosto de 1956, Nampula foi elevada a categoria de cidade (Araújo, 2005).

A cidade de Nampula constitui um município e é formada por 6 postos administrativos urbanos (Central, Muatala, Muhala, Namicopo, Napipine, Natikiri) que compõem 18 bairros. O posto administrativo urbano central corresponde à “cidade de cimento”, onde se situam as principais infra-estruturas económicas e sociais. Os seus bairros foram, no período colonial, habitados exclusivamente por populações brancas e alguma mulata e assimilada; actualmente são habitados por indivíduos de alta renda. Os outros 5 postos administrativos circundam a “zona cimento” e constituem a “cidade de caniço”, actualmente em plena transformação e expansão. Os bairros destes postos administrativos, também chamados bairros periféricos ou suburbanos, eram os bairros segregados da população negra que se aproximava da cidade de cimento à procura de trabalho, assim como áreas rurais habitadas pelos camponeses (Araújo, 2005). Ainda hoje, essas características se mantêm, apesar de serem classificados como urbanos

É importante salientar que, tal como demonstraram várias pesquisas que se dedicaram à urbanização moçambicana, como a de (Araújo, 2002), a realidade urbana em Moçambique revela-se contraditória num processo de transformação/persistência. Se por um lado, os bairros centrais urbanos procuram reproduzir um estilo de vida ocidental, por outro, nos bairros periféricos existe alguma persistência do modo de vida autóctone, caracterizado não só pela precariedade da habitação e relações sociais de base rural, mas também pelo uso de objectos tradicionais da cultura local.

2. Museu Nacional de Etnologia em Nampula

Segundo Kulyumba (2006), o Museu Nacional de Etnologia, também designado abreviadamente por MUSET, é uma instituição pública de carácter cultural e científico, ao serviço de sociedade e do seu desenvolvimento. Tem a sua sede na cidade de Nampula e exerce funções de coordenação científica e orientação metodológica, dentro da sua área de especialidade em todo o

território nacional moçambicano. É uma das poucas instituições de âmbito nacional que se situa longe da capital moçambicana. As suas instalações comportam um edifício moderno, imponente e elegante. Está ornamentado na sua entrada por duas peças de arte Maconde, com uma idealização egípcia, que perduram desde a sua inauguração (Figura 1).

Figura 1: Foto do Museu Nacional de Etnologia em Nampula



Fonte: Arquivo pessoal da autora

O Museu Nacional de Etnologia em Nampula foi inaugurado em 23 de Agosto de 1956, tendo passado desde então por várias transformações: Museu regional (representando as actuais províncias de Niassa, Cabo Delgado e Nampula) e, depois, Museu Municipal de Nampula. Depois da Independência Nacional proclamada em 1975, com a responsabilização do Estado na salvaguarda e valorização dos bens materiais e imateriais do património cultural moçambicano, através da lei nº10/88, de 22 de Dezembro, tornou-se necessária a criação de museu de âmbito nacional que desse continuidade ao estudo e à constituição de colecções representativas de várias culturas de Moçambique. Após ter encerrado ao público em 1981, período imediatamente pós-independência, caracterizado por falta de quadros profissionais e especializados, o museu voltou a abrir as suas portas oficialmente ao público, a 25 de Junho de 1993, transformado no Museu Nacional e com uma vocação especialmente etnográfica (Kulyumba, 2006). Daí, salienta o autor em referência, a preocupação passou a centrar-se numa abordagem que, embora não fosse cronológica, pudesse seguir um certo enalço etnológico do ser cultural moçambicano e trazer à tona a sua identidade.

Esta missão caracterizou e tem caracterizado o MUSET até aos nossos dias. É um museu que cria admiração aos seus visitantes, tanto estrangeiros como nacionais. Dos excertos do livro de

assinaturas que Kulyumba (2006) teve a sábia tarefa de organizar, dentre vários ditos retêm-se os que baptizam este local como a *alma mater* da moçambicanidade; o rever de um processo histórico, desde a etapa dos primatas até ao Homem actual, permitindo um revisitar de leituras que ficaram na memória, sem deixar de lado as referências das belas artes que as suas colecções apresentam.

No que respeita as artes e exposições neste museu, a arte Maconde é a que mais sobressai. Esta predominância é também notória no projecto - aldeia dos artistas e artesãos fazedores de objectos típicos da arte moçambicana – onde dentre dezenas de escultores Macondes que se reúnem no museu todos os dias para praticarem as suas actividades, que não só elevam a arte e cultura Maconde mas também o espírito de combate à pobreza, apenas um artesão Macua se tem notabilizado neste projecto, participando de forma individualizada nas exposições que o museu realiza.

3. A sociedade Macua

3. 1. Localização geográfica dos Macuas

O povo Macua de que falamos neste estudo localiza-se ao norte do território moçambicano e engloba partes das províncias de Cabo Delgado, Niassa, Nampula e Zambézia. Tem como limites, a norte os Macondes, os Ayaos e os Anyanja; a sul, os Senas e os Chuabos e, a este, os grupos islamizados da costa (V. Anexo 8, p. 143). As fontes referem que devido a migrações existem Macuas, embora em número mais reduzido do que em Moçambique, na Tanzânia e no Malawi e ainda em Madagáscar, nas ilhas Seycheles e nas Maurícias, devido ao comércio de escravos nos séculos XVIII-XIX. O grupo étnico Macua é considerado o mais representativo da província de Nampula, região conhecida tradicionalmente por “macuana”.

3.2. Topónimo Macua

O termo macua tem suscitado diversas interpretações. Segundo Machado (1968) “*o termo prove da palavra nikuwa (pl. Macua). Significando grande extensão de terra pantanosa, deserto, sertão, selva*” (p.108). Refere o mesmo autor que o Macua seria então o Homem do sertão, o bárbaro, o primitivo. Esta origem etimológica do termo conduziu a uma acepção pejorativa, até mesmo injuriosa ou ofensiva, chegando a levantar afrontas com os Macuas mais evoluídos do litoral, que passaram a usar como insulto com o significado de rude, selvagem, atrasado. Resumindo, o Macua é um Homem que anda de tanga, vive no mato e alimenta-se de ratos e caracóis. Portanto, por makhuwani se designa o interior onde habitam os Macuas. Por isso “macuana”, expressão que apresentamos

anteriormente, designa apenas o nome com o qual se baptizou a Capitania-mor de Nampula e não o grupo étnico Macua. Assim, tanto o termo Macua como Lomué, significam povos que vivem mais adentrados no sertão e, por isso ganharam rapidamente um significado pejorativo de atraso cultural entre os povos do litoral.

3. 3. Das origens às subdivisões étnicas

O povo Macua é um subgrupo da grande etnia Bantu¹. O processo migratório encetado pelo povo Bantu (agricultores e pastores) suplantou os primeiros habitantes do território moçambicano, os Koisian ou os Sans de origem pigmoide – comunidade de caçadores e recolectores. Este processo migratório que bifurcou várias rotas migratórias misturou o sangue Bantu com os aborígenes encontrados, assim como entre povos Bantu da primeira invasão e os que foram chegando a posterior. Segundo Machado (1968), esta mistura de uns e isolamento de outros, num processo repetido ao longo de séculos, e a influência de ambientes específicos deu origem aos diferentes grupos étnicos da grande família Bantu.

Além das migrações, Serra (2000) faz alusão aos factores comerciais e políticos para as diferenciações étnicas em Moçambique. Como refere o autor, *“com as migrações e as guerras, com o desenvolvimento das trocas comerciais, com o impacto mercantil Árabo-Suahili, começaram a surgir diferenciações regionais, a nível cultural, linguístico e a nível dos costumes, bem como a nível político com o aparecimento de reinos ou de chefaturas”* (p. 20).

Assim, as unidades etnolinguísticas que existem em Moçambique (V. Anexo 8, p. 143) são resultado de um longo processo de transformações e aculturações, não apenas dos primeiros Bantu imigrados por volta de 200 DC, mas também das subseqüentes invasões que se sucederam no país até ao final do séc XIX, período da expansão portuguesa. Com isto, queremos referir que a formação dos grupos etnolinguísticos não data do mesmo período, havendo entre elas formações mais antigas e outras mais recentes. Os Macuas descrevem-se como um dos grupos etnolinguístico mais antigo de Moçambique.

¹ Bantu foi a designação adoptada para designar o grupo de línguas e idiomas afins e, posteriormente, generalizou-se ao grupo étnico equivalente. Foi criada por Bleck, filólogo alemão, no século XIX. Este notou que a palavra que exprime “pessoa” é praticamente a mesma em cerca de 300 idiomas sul-africanos, os quais utilizam o vocábulo “ntu ou tu” para designar pessoa. Do singular: mu-ntu (pessoa), plural: ba-ntu, com significado de gente ou povo, não existindo nesse caso uma raça Bantu (Machado, 1968, p.88; Serra, 2000, p.11).

3. 3. 1. Cosmogonia sobre a origem dos Macuas

O povo Macua tem como berço da sua origem as serranias Morrumbala, Namuli, localizadas na província da Zambézia. Se por um lado os estudos explicam a origem da etnia Macua no Namuli como resultado de uma paragem migratória das hordas iniciais do povo Bantu, devido às condições favoráveis do clima, por outro, não deixam de demonstrar explicações mitológicas e/ou visões cosmogónicas que o próprio povo Macua tem sobre a sua origem. Alguns estudos (Machado, 1968; Martínez, 2008) afirmam que todos os povos Macua-Lomué se dizem oriundos do Namuli, de tal forma que esta tradição está profundamente arraigada nas diversas linhagens que compõem a etnia.

Machado (1968) refere ter encontrado esta tradição de origem em todos os Macuas que interrogou sobre as suas origens, mesmo em afirmações vagamente fundamentadas. Como também refere da existência de lendas do povo Macua que dizem haver uma montanha onde Deus fez surgir os primeiros Homens, uma rocha onde ficaram marcadas as pegadas das gentes e bichos, que as cruzaram por ordem divina, e que dali se espalharam para povoar o sertão. Por esta razão, os Macuas conservam linhagens familiares ou clãs de que guardam na memória, transmitida de geração em geração, pois a origem do fundador da família, do chefe do clã, é sempre localizada numa das serranias longínquas da Zambézia.

Martínez (2008) também faz menção a lendas e tradições traduzidas em canções que dizem respeito à origem do povo Macua e do Homem no geral: *“As tradições que nos transmitem tais mitos são unânimes em indicar o monte Namuli como o lugar originário primordial (...) os primeiros Homens depois de serem criados por Deus nas grutas mais altas da serra, organizaram uma viagem até à planície, descendo por vários caminhos”* (pp.40-43).

O autor acrescenta que o mito do monte Namuli encontra-se nos momentos mais importantes do ciclo vital, aparece na iniciação, nos ritos de cura, nos funerais e numa grande quantidade de provérbios usados em muitas e variadas circunstâncias da vida. De acordo com o mesmo autor, este mito encerra todo o significado de identidade pessoal e social. Equivale dizer: *“Nós somos alguém, sabemos de onde viemos, conhecemos a nossa origem e sabemos para onde vamos, temos uma finalidade na vida”* (p. 43).

O êxodo dos Macuas das montanhas Namuli, devido a pressão de novas hordas e ao crescimento demográfico nesta região, resultou na fracção das linhagens e, conseqüentemente, na formação de vários grupos e subgrupos que compõem a etnia (V. Anexo 9, p. 144).

Embora no início esta fragmentação tenha sido vista como uma divisão étnica, há estudos que provam que se trata do mesmo povo. Martínéz (2008) destaca como factores:

- Unidade original: a origem no monte Namuli descreve-se como sendo comum em todos estes povos;
- Unidade linguística: embora se reconheçam diferenças dialectais, todos os dialectos pertencem, como ramos da mesma árvore, à língua Macua;
- Homogeneidade cultural: não obstante as diferenças locais nas formas de expressões culturais, verifica-se uma unidade cultural mais ampla que caracteriza a sociedade Macua

Assim, como referiu Machado (1968) “*a divisão tribal, tradicionalmente consagrada, tem muito de convencional e pouco de realidade*” (p.106). Tendo verificado uma unidade étnica através da representação das linhagens em todas as regiões onde existem os Macuas, “pela exogamia respeitada”, o autor apurou como principal causa das diferentes designações, a negação de alguns desses grupos, sobretudo os do litoral/islamizados, em se assumirem como Macuas. Estes grupos adoptaram designações para esconderem a sua origem Macua, considerada infamante pelo atraso e primitivismo que lhe atribuem, como foi explicado no item da toponímia Macua. Esta realidade repercutiu-se até aos nossos dias - os grupos do litoral não se identificam com o nome Macua, e mesmo os Macuas do interior, quando podem, ocultam a sua origem.

3. 4. Estrutura social dos Macuas

A unidade base de organização das famílias Bantu era a linhagem². Entre os Macuas a linhagem é de uma descendência via uterina e é designada por *Nlocko*. Esta unidade completava-se com os parentes que entravam por casamento e constituíam elementos indispensáveis para a produção e reprodução biológica. As linhagens estavam agrupadas por clãs³ (Nihimo, na linguagem Macua). Toda essa estrutura de linhagem cruzava-se com o sistema territorial, que começava com as casas e conjunto de casas e tinha como unidades superiores as chefaturas. É dentro das linhagens e das famílias alargadas que se cristalizavam as formas políticas das relações de produção (Serra, 2000).

² Grupo de parentes que descendem de um antepassado comum, conhecido e nomeado, através de uma filiação paterna ou materna.

³ Grupo de parentes que se considera descendente de um antepassado comum e habitam uma área comum, isto é, além do critério genealógico, a base territorial define o clã.

O povo Macua conservava dentro da sua estrutura pequenos clãs independentes. Esta estrutura social não permitiu nunca a unificação política da etnia. Cada grupo familiar (linhagem) constituía uma unidade autónoma sob comando de um chefe (*muéne*) com poderes políticos, jurídicos e religiosos. Porém, aventa-se a existência de organizações políticas do tipo tribal, de maior complexidade do que o simples clã, através de coligações regionais conseguidas, de um lado, por afinidades de parentesco, cultura e linguagem, de outro, mercê do génio guerreiro de alguns chefes que, movidos por ambições de mando, dominaram grupos vizinhos, levando à unidade política dos agregados dispersos e, conseqüentemente, ao reforço do poder centralizado. Um dos exemplos mais distintos foi a unificação dos Macuas na região do Ituculo – província de Nampula - que formaram o reino Maurussa e Mori-muno e, mais tarde e na mesma região, os Namarrais. Estes reinos tiveram existência secular e, além da sua notabilidade no comércio entre o litoral e o interior, destacaram-se também como os que mais levantaram obstáculos consideráveis à ocupação efectiva do interior pelas autoridades portuguesas (Ferreira, 1982).

Os clãs Macuas eram tradicionalmente exógamos: o casamento estava interdito entre elementos da mesma linhagem ou clã, uma medida para evitar, com a prolongada consanguinidade, o aviltamento da raça e a sua extinção. Sendo matrilineares, embora o poder fosse exercido pelos homens nessas sociedades, as mulheres (mãe e irmã sénior do régulo) gozavam de certa preponderância política; o poder era transmitido de tio materno para o sobrinho e a filha primogénita do régulo (*a piamuéne*) era a guardiã dos costumes. Neste caso, de acordo com Machado (1968) e (Ferreira, 1982), os povos do Norte de Moçambique, especificamente os Macuas, mantiveram a organização social dos Bantu, vinculada nas relações de produção e políticas baseadas na agricultura: matrilineares e casamentos uxorilocais; enquanto o sul, devido à posse de grandes manadas de bovino (influência dos Ngonis, povo igualmente Bantu, mas com notórias modificações), transitou para o sistema patrilinear, com sucessão masculina, de pai para filho e casamento virilocal ligado a compensação nupcial (*lobolo*).

3.5. Enquadramento histórico dos Macuas na História de Moçambique

A História de Moçambique é frequentemente dividida em três grandes períodos: pré-colonial, colonial e pós independência.

3.5.1. Período pré-colonial

O período pré-colonial também divide-se geralmente em duas fases: a Idade Antiga do Ferro e a Recente Idade do Ferro. O primeiro período localiza-se entre os primeiros cinco séculos DC, início da expansão Bantu, até cerca de 1000 DC. Este tem como marco característico a povoação do subcontinente da África Austral pelos primeiros grupos Bantu, com destaque ao povoamento da região planáltica entre o alto Limpopo e o Zambeze, no sul de Moçambique (Ferreira, 1982).

Ainda este período marca o advento dos navegadores asiáticos oriundos da Indonésia, Arábia e Índia. Este factor veio iniciar profundas transformações não só pela sua contribuição em plantas alimentares, mas também pela sua influência no início das trocas comerciais com o ultramar. Porém, os contactos com o mundo ultramarino afectavam unicamente a região aurífera planáltica entre o Limpopo e o Zambeze e tinha Sofala como seu principal porto marítimo (*ibidem*).

Pertence a este período a fixação das primeiras comunidades Macuas no norte de Moçambique, através das migrações Bantu que se verificaram na vasta região enquadrada pelo Oceano Índico, lago Niassa e os rios Chire, Zambeze e Rovuma, e a sua gradual separação em dois principais ramos: os modernos Macuas ao norte e Lomúés ao sul. Nesta época, os Bantus preferiam as planícies costeiras ou os vales dos rios com vegetação abundante e solos húmidos; cultivavam a mexoeira, mapira e algumas leguminosas; conheciam a olaria e metalurgia do ferro; criavam alguns animais domésticos, sobretudo caprinos e galináceos; a caça desempenhava importância considerável na alimentação. (*ibidem*).

Cerca do ano 1000 DC surgiram pronunciadas modificações na olaria, intensificou-se a extracção mineral e a confecção de utensílios e ornamentos de ferro, cobre, estanho e ouro, aumentou a quantidade relativa de bovinos. Aumentaram os intercâmbios comerciais com os asiáticos e acelerou-se a mobilidade demográfica e evolução tecnológica, notadamente na tecelagem. Estas inovações marcam a Idade Recente do Ferro e permitiram uma acumulação de riqueza em gado bovino e, conseqüentemente, o surgimento dos Estados e impérios em Moçambique, que funcionaram como primeiros centros urbanos. É de salientar que estes acontecimentos tiveram lugar no sul, na região planáltica entre o Limpopo e o Zambeze, e atestaram a chegada de novas hordas populacionais vindas da região sul-africana (*ibidem*).

No norte, a Idade Recente do Ferro foi marcada pela invasão Marave (povos vindos do Lago Niassa) e dispersão clânica dos Macuas devido a essas invasões. Porém, o surgimento dos estados afro-asiáticos da costa e a presença portuguesa cerca do séc. XVI intensificaram a união dos regulados Macuas, pela necessidade de intercâmbio de produtos em larga escala, a defesa do território e o controlo das rotas comerciais. Por isso sobressaem como intermediários entre o litoral e o interior, sendo os Macuas, por vezes, acusados de obstruir as rotas comerciais, principalmente contra os Yaos (grandes produtores de marfim), motivo que os levava as hostilidades com as autoridades portuguesas (Ferreira, 1982).

No século XVIII, o crescente aumento do intercâmbio comercial com o exterior provocou importantes transformações sociais, políticas e económicas. A ele se deveu a introdução de armas de fogo, a caça intensiva aos elefantes para a venda de marfim e as lutas inter-tribais para captura de escravos destinados à exportação. Foi sobretudo o comércio de escravos que fortaleceu os regulados Macuas, tendo sido os povos dessa região severamente fustigados por este fenómeno (*ibidem*).

O séc. XIX foi marcado pela enorme intensificação do comércio de escravos e pelas grandes invasões dos povos Ngonis, vindos da actual província do Natal, África do Sul. Estas invasões espalharam terror e devastação pelas terras que cruzaram, e expandiram o seu domínio desde o sul do país até ao norte dando origem ao poderoso império de Gaza. Porém, pouca foi sua influência sobre os Macuas de Nampula assim como no seu litoral. Pois, como salienta Machado (1968), depois das convulsões Maraves, nenhuma outra produziu alterações tão profundas nas populações a Norte do Zambeze devido à sua ferocidade que barrava novas hostes (*ibidem*).

3.5.2. Período colonial

O período colonial é marcado pela administração directa de Portugal da colónia moçambicana. Isto aconteceu após a conferência de Berlim (1884-1885). Devido às limitações financeiras e humanas que Portugal enfrentava, optou pela promoção de investimentos privados sob a forma de companhias majestáticas. Assim constituíram-se três companhias: a de Moçambique, que administrava as províncias de Manica, Sofala, Tete; a da Zambézia, na província da Zambézia; e a do Niassa, nas províncias de Niassa e Cabo Delgado. As províncias do sul de Moçambique (Inhambane, Gaza e Maputo) foram administradas pelo governo português, tal como Nampula, que também esteve sob administração directa de Portugal (Mosca, 2005).

Porém, as políticas administrativas aplicadas a estas duas regiões foram diferentes. Enquanto o norte esteve sujeito ao cultivo obrigatório de algodão, com todas as medidas coercivas para satisfazer

as expectativas de transformar Moçambique no principal fornecedor de algodão para a indústria têxtil portuguesa, no sul, além da construção de infra-estruturas de transportes e comunicação que facilitassem a administração portuguesa, o campesinato foi transformado em fonte de trabalho migratório para as minas e plantações na África do Sul, sendo a mão-de-obra reservada para esse fim que proporcionava a Portugal um pagamento deferido em ouro. Como salienta Mosca (2005), *“não obstante o poder administrativo estar mais implantado no sul, as práticas coercivas foram menos violentas porque não se queria desviar a emigração para a RAS, pois as transferências de parte dos salários em forma de ouro constituíam a maior receita do Estado em Moçambique”* (p. 44). De referir que o trabalho migratório para as minas da África do Sul era uma actividade também preferida pelos moçambicanos porque oferecia, em relação aos outros destinos, melhores condições de trabalho e melhores salários. Por isso o autor em referência afirma que o trabalho migratório contribuiu para processos de desenvolvimento desigual, com consequências de longo prazo tanto económicas como políticas e sociais.

Outro marco característico deste período foi o início da Luta Armada de Libertação Nacional em 1964, pela FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique), liderada por Eduardo Mondlane. Esta Frente foi o resultado da união de três movimentos: UDENAMO, UNAMI E MANU que, como afirma Newitt (1997), tendiam a provir de regiões específicas de Moçambique e tinham uma base étnica. Esta tendência fragilizou, de certa forma, a FRELIMO durante a luta de libertação, na medida em que as separações e conflitos étnicos se evidenciavam. As pesquisas sobre a guerra de libertação indicam que a zona norte do território Macua foi a que mais intensamente viveu os dez anos de luta colonial. Após o acordo de Lusaka em 1974 e a formação de um governo de transição, composto por alguns membros da FRELIMO e do governo português, Moçambique proclamou a sua independência em Junho de 1975 (*ibidem*).

3.5.5. Período pós-independência

Os marcos deste período dividem-no em duas fases distintas: o primeiro, que vai desde 1975 à 1986, e o segundo, de 1986 aos nossos dias.

Quanto ao primeiro período, imediatamente pós-independência caracterizou-se pela aceleração de processos de transformação. Após a conquista do poder pela FRELIMO, esta preocupou-se em alterar a estrutura do aparelho de Estado herdado. De acordo com Gómez (1999), a FRELIMO desenhou o seu projecto político que visava fundamentalmente construir uma democracia social e política, com o intuito de desmontar o aparelho do Estado ditador e explorador da classe trabalhadora e

instituir um governo democrático popular, que averiguasse os interesses da classe trabalhadora, operários e camponeses. Nesta perspectiva, a FRELIMO iniciou uma série de transformações baseadas no planeamento centralizado, com todos os recursos produtivos na posse estatal. Segundo Mosca (2005), nacionalizou-se a terra, educação, saúde, justiça e empresas abandonadas pelos colonos e interditou-se qualquer actividade privada nestes sectores. As populações foram organizadas em aldeias comunais onde viveriam organizados, desenvolvendo colectivamente a produção e fundindo as suas tradições.

Contudo, a operacionalização destas medidas mostrou-se desde cedo complexa e de difícil alcance. Autores como Gómez (1999) e Mosca (2005) salientam que factores de ordem interna e externa contribuíram para esta situação, tais como a falta de preparação técnica da maior parte da população moçambicana, uma classe operária com débil consciência de classe, a baixa produtividade e crise alimentar, a não independência económica, a desestabilização causada pelos países vizinhos racistas e a consequente formação do Movimento de Resistência Nacional, posterior RENAMO. Estes autores reiteram que estes factores ganharam dinâmica devido à própria política da FRELIMO (de tendência socialista) que, considerando-se a única organização representante do povo que tinha derrotado o colonialismo, estruturou a sociedade e o poder com base num regime de partido único, o que cedo criou debilidades da participação popular nas novas políticas.

Em 1977, no III congresso da FRELIMO, a Frente foi transformada em partido e adoptou oficialmente a ideologia marxista-leninista, aliando Moçambique aos países do Bloco Socialista. Esta ideologia considerava “obscurantismo” e “superstição” todas as práticas tradicionais arreigadas nas populações e orientava o seu combate sob o signo da formação do “Homem Novo” e da construção da unidade nacional (Mazula, 1995, p.23). A base do “Homem Novo” seria a literacia universal e, com base nela, os moçambicanos poderiam entrar nas novas relações sociais modernas, com uma economia modernizada (Newitt (1997). Segundo este autor, a Frelimo assumiu o carácter de partido da vanguarda com restrições na inclusão dos seus membros. Coerente com a concepção leninista, o partido foi concebido como agente central do Estado, da organização e mobilização das massas e da democratização da sociedade, através da criação de órgãos de democracia directa em todos os sectores da vida nacional, os Grupos Dinamizadores (GD's), segundo o centralismo democrático.

Refere-se que a identificação entre o partido e o Estado, chegando mesmo a uma não distinção, introduziu um carácter burocrático. Nestas circunstâncias, o centralismo democrático transformou-se em burocracia centralizada e autoritária. E devido ao seu carácter vanguardista, em que passavam a ser membros aqueles que pertenciam à Frente e que não tinham ligação com o aparelho

de Estado colonial, perdeu-se a linha de orientação que pretendia afirmar um estado de operários e camponeses, transformando-se numa burocracia liderada por elites politizadas, onde a confiança política era o critério principal para as nomeações de cargos de direcção (Mosca, 2005).

A participação política do povo Macua neste período foi fraca. A esse respeito Mosca (2005) salienta a não aliança dos Macuas com o Partido Frelimo. Este autor refere que, embora o discurso político reivindicasse a constituição de um governo com representatividade ao nível do país e da nação, no sentido de transmitir a unidade nacional no combate ao regionalismo e tribalismo, os elencos representavam claramente as alianças sociais da Frelimo entre etnias e com grupos sociais minoritários, aludindo à aliança Changana-Maconde - sendo os Changanas a elite intelectual maioritária e os Macondes os que tinham sofrido significativamente a guerra colonial. E o mesmo autor refere existir as não-alianças, principalmente entre a Frelimo e as etnias do norte, em particular Nampula.

Mosca (2005) salienta que houve uma aplicação descontextualizada do marxismo, na medida em que rejeitou os poderes locais e os valores culturais da sociedade e levou a Frelimo a separar-se das suas bases sociais. Contudo, refere o mesmo autor, com a ajuda externa dos países socialistas, em crédito com juros baixos, equipamento e técnicos, além da aplicação do Plano Estatal Central na orientação da economia, Moçambique conheceu, entre 1977 a 1981, sinais de recuperação económica, facto que motivou o Governo a elaborar o Plano Prospectivo Indicativo (PPI), que era um conjunto de metas económicas e sociais que aspirava a vitória sobre o subdesenvolvimento e à construção de um país socialista num intervalo de 10 anos.

Entretanto, os objectivos do PPI não foram operacionalizados. O autor em referência aponta como factores:

- Generalização da guerra civil, que provocou a destruição de infra-estruturas em proporções enormes, a maior deslocação da população em situação de guerra e a sua concentração em torno das cidades.
- A crise das economias socialistas, que se reflectiu na cooperação e na ajuda sobretudo com linhas de crédito.
- O agudizar das contradições da Guerra Fria, que implicou bloqueios económicos para Moçambique.

Como consequência, a partir de 1980 aparecem sinais de uma grave crise económica, o que levou a Frelimo e o Governo a tomarem medidas a partir de 1983, que conduziram à adopção do Programa de Reabilitação económica. As medidas consistiam em: romper o isolamento diplomático com os principais países ocidentais; encontrar soluções para a paz na região, o que conduziu à

assinatura do acordo de Nkomati, em 1984, entre Moçambique e África do Sul; introduzir reformas económicas que dessem sinais aos países ocidentais e às instituições financeiras internacionais da mudança de linha de orientação da Frelimo. Com tudo isto, revelava-se a viragem política de um país socialista para um país de linha de orientação capitalista (Mosca 2005).

O segundo período, de 1986 aos nossos dias, tem como um dos principais marcos o ajustamento estrutural, que foi caracterizado pela aplicação profunda do Programa de Reabilitação Económica (PRE), iniciado em 1983. Segundo Mosca (2005), este programa visava essencialmente procurar soluções para a guerra e a crise económica que assolava o país, o que culminou na alteração das alianças internacionais, passando Moçambique a receber ajuda externa dos países ocidentais de linha de orientação capitalista. Portanto, segundo o mesmo autor, ao nível económico o PRES reflectiu o cumprimento dos objectivos do BM e FMI e uma política centrada na economia de mercado. Ao nível político significou, principalmente, o fim do regime do Partido único e o início da democratização, acompanhada com o multipartidarismo e o surgimento de organizações não governamentais em articulação com a sociedade civil. Nesta base, introduziu-se em 1990 a Nova Constituição da República, abrindo-se espaço para a formação e diálogo de partidos políticos e liberdade de imprensa. A partir da Constituição de 1990, assinou-se em Outubro de 1992 o acordo geral de paz entre o governo da Frelimo e a Renamo, dando fim ao conflito armado, e realizaram-se em 1994 as primeiras eleições multipartidárias. Actualmente, Moçambique é um país que procura consolidar a democracia multipartidária e o desenvolvimento socioeconómico do país, embora se reconheça que o processo de democratização em Moçambique, como na África em geral, não está desligado de representações étnicas que fazem parte dos equilíbrios e da estabilidade dos poderes políticos ao nível macro e local.

Ao longo deste percurso, mostrámos que o povo Macua revela ser consciente da sua historicidade, mesmo baseando-se nos mitos de origem e na objectivação de valores tradicionais que devem ser transmitidos de geração para geração. Porém, o processo histórico do país fez com que este povo desenvolvesse uma cultura histórica tendente a negar o seu passado, facto que contribui para que, muitas vezes, se acredite pouco no desenvolvimento dos seus talentos, na sua arte, em fim, na afirmação da sua personalidade como um povo.

4. O percurso do ensino de História no Currículo moçambicano

O ensino de História em Moçambique data desde o período colonial. Mazula (1995) salienta que a política da educação colonial em Moçambique visava para o ensino indígena “*eleva gradualmente da vida selvagem à vida civilizada dos povos cultos a população autóctone das províncias ultramarinas*” (p. 80). Nestas circunstâncias, a História leccionada era a História de Portugal.

Com a independência de Moçambique, alteraram-se as políticas educativas. A partir de então, estas passaram a apelar para a valorização da cultura moçambicana como dimensão fundamental da luta revolucionária (Mazula, 1995). O mesmo autor refere que, na operacionalização deste preceito, realizou-se em Janeiro de 1975, na cidade da Beira, o primeiro Seminário Nacional de Educação. Este encontro teve como resultado a reforma curricular entre 1975 e 1976, que guiou a reformulação dos programas da 1ª à 12ª classes e a alteração de conteúdos. Desta reforma, as disciplinas de História e de Geografia foram as mais afectadas, pois foram retirados conteúdos de História e Geografia de Portugal e substituídos por História e Geografia de Moçambique e África; estas disciplinas iriam agora constituir a espinha dorsal para a formação da identidade e afirmação da moçambicanidade.

Contudo, este plano curricular contrastava com a ideologia política do partido Frelimo, adoptada no período imediatamente pós-independência que, como nos referimos anteriormente, rejeitava os valores culturais locais, opondo-se, de alguma forma, ao projecto da construção da identidade moçambicana e a diversidade cultural. Portanto, segundo Gómez (1999), a visão marxista veio a influenciar o processo de elaboração do Novo Sistema de Educação, aprovado pela lei 4/83 de 23 de Março, e que tinha como objectivo central a formação do Homem Novo, livre do obscurantismo, da superstição e da mentalidade burguesa e colonial - no geral, um Homem que assumisse os valores da sociedade socialista. E, sob uma visão de unidade nacional, prescreveram-se conteúdos, tanto de História como de Geografia, que muitas vezes, pouco ou nada tinham a ver com as comunidades no âmbito regional e/ou local.

Após as transformações políticas mais recentes do país, actualmente democrático, e tendo em conta que no plano sociocultural é habitado por diferentes grupos etnolinguísticos, atestando o seu carácter multicultural, em 2003 efectuou-se uma nova revisão curricular, que deu origem ao chamado Novo currículo em Moçambique. Este Plano Curricular do Ensino Básico (2003) reformula o introduzido em 1983 pela lei acima referenciada e que fora revisto em 1992, pela lei 6/92, de 6 de Maio. E ainda de acordo com o PCEB (2003), a sua relevância fundamenta-se na percepção de que “*a educação tem de ter em conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos sociais, para que se torne um factor, por*

excelência, de coesão social e não de exclusão" (p. 8). Portanto, a revisão estabelecida visa a integração de conteúdos de interesse local (Currículo local) no processo de ensino e aprendizagem, em detrimento de conteúdos universais e/ou nacionais rigidamente prescritos e que não deixava margem para adaptações aos níveis regional/local. Estas inovações significaram grandes alterações para a disciplina de História.

Em relação ao lugar da História no Currículo, anteriormente a esta revisão a História era leccionada como disciplina autónoma, desde a 4ª classe do Ensino Básico até à 12ª classe do Ensino Secundário. Para a satisfação das inovações curriculares em 2003, as disciplinas de História, de Geografia e de Educação Moral e Cívica foram fundidas numa só que passou a ser designada por Ciências Sociais, a qual é leccionada no 2º e 3º ciclos do Ensino Básico (Tabela 1).

Tabela 1: Organização da estrutura curricular

Ensino Básico (EB)								Ensino Secundário Geral (ESG)				
Classe	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª	11ª	12ª
Ciclos	1º		2º			3º		1º			2º	
Grau	1º					2º						

Fonte: PCEB, 2003; PCESG, 2007

Esta nova disciplina tem como objectivos, segundo o Programa do EB (2003), desenvolver no aluno capacidades de diferenciação e identificação de modo a inserir-se melhor no meio em que vive e a compreender o mundo em geral. Os conteúdos como a Família, a Casa, a Escola e a Comunidade bem como noções elementares de Tempo e Espaço são os suportes desta disciplina. E quanto a estratégias de ensino, as Ciências Sociais são sustentadas pelas teorias construtivistas segundo o Programa do 2º ciclo EB (2003), que afirma:

"O trabalho com as fontes (documentos, fotografias, gravuras, utensílios caseiros, ferramentas de trabalho, vestuário...) serve de elementos para o levantamento e organização da informação, de leitura e forma de registo que ajudem a reconstituir a História e compreender os comportamentos sociais, cabendo ao professor iniciar o aluno à leitura dessas fontes para que paulatinamente adquira a autonomia intelectual" (p. 260).

Nesta nova estrutura, o ensino de História como disciplina autónoma inicia-se na 8ª classe (início do 1º ciclo do ESG, ver tabela acima). Neste ciclo predomina o estudo da História Geral ou Universal, dividida pelos grandes marcos da História da Europa Ocidental; o 2º ciclo do ESG (11ª e 12ª classes), além de conteúdos sobre a epistemologia da História, métodos e fontes, abarca essencialmente conteúdos sobre História de África e Moçambique.

As inovações no ESG também dão ênfase à questão do Currículo local. Segundo o PCESG (2007), algumas das inovações introduzidas no EB serão acomodadas no ESG de modo a ajustá-las à nova realidade e recomenda a flexibilização dos programas de ensino de modo a considerar os aspectos de interesse local e responder as necessidades das comunidades. Por isso, ao optarmos por trabalhar a temática sobre objectos museológicos como património local com alunos da 8ª classe, pretendemos dar continuidade aos objectivos e estratégias de ensino e aprendizagem subjacentes ao ensino de História no âmbito das Ciências Sociais e assim, de alguma forma procurar responder às exigências curriculares vigentes no país.

CAPÍTULO II: MUSEU, MEMÓRIAS, IDENTIDADE, ENSINO DE HISTÓRIA

Museu, memórias, identidades, ensino de História são assuntos frequentemente abordados sob diversos enfoques, quer por exigências de teorias construtivistas, com novas metodologias que extrapolam os limites da sala de aula, quer na perspectiva de defesas identitárias e na preservação e divulgação do património, quer ainda na investigação em educação histórica sobre o pensamento histórico dos alunos, entre outros. Trilhados passos em vários estudos desta natureza, traçámos um esquema conceptual que nos facilitasse um enquadramento teórico tendo em conta o campo e objectivos do nosso estudo.

Assim, no primeiro subtítulo abordamos a construção identitária dos alunos e a consciência histórica como principais finalidades no ensino da História, tendo por base a compreensão das atitudes das pessoas do passado (empatia histórica). No segundo subtítulo abordamos questões relacionadas com o uso de fonte históricas como evidência que permite a inferência do conhecimento histórico e sua importância no ensino da História. No terceiro subtítulo, após uma breve reflexão sobre a relação museu e ensino de História, faz-se menção sobre regras e técnicas de trabalho com objectos museológicos. Finalmente no quarto subtítulo, falamos sobre a relação memória e História, procurando-se enfatizar a questão da memória colectiva na aprendizagem da História com objectos museológicos, principalmente da História local. É de salientar que na medida que fomos apresentando os fundamentos teóricos sobre os assuntos abordados, apresentamos a seguir os estudos empíricos que diagnosticam o significado dos mesmos para a História a ensinar em contextos específicos.

1. Construção de identidades e a consciência histórica no ensino de História

Constitui nossa preocupação neste subcapítulo aludir questões relacionadas com a finalidade da História, pois reflexões sobre para que serve a História têm sido uma inquietação constante no seio dos historiadores e, sobretudo, na área da educação histórica que, voltada para a questão, procura compreender quais os usos que os alunos fazem da História em termos da sua orientação temporal, ao mesmo tempo que promove uma aprendizagem significativa em termos pessoais. Esta reflexão torna-se ainda mais relevante se tivermos em conta que, actualmente, os professores de História, e especificamente os que trabalham no contexto da realidade moçambicana, vêem-se confrontados pela necessidade de resgate dos sentidos identitários particulares face à inserção dos indivíduos no mercado global, onde o sentido do “eu” precisa de ser consolidado.

O papel formativo do saber histórico, manifesto na forma particular de entender e explicar o mundo, para uma orientação na vida prática, constitui marca peculiar que justifica a permanência da História nos currículos escolares. Segundo Bloch (1997), sendo “*a História a ciência dos Homens no tempo, o seu papel vai desde levar os indivíduos à compreensão, classificação e inteligibilidade do mundo (...), à capacidade de seduzir a imaginação graças ao contacto com a diversidade de acções humanas e a orientação da acção prática*” (p. 89). Essa habilidade encontra-se na base da formação da consciência histórica, na condição de se levar o indivíduo à percepção da historicidade das experiências humanas, bem como de compreender a temporalidade enquanto mudança, a particularidades e as regularidades, instituindo-se no indivíduo uma racionalidade reflexiva, determinante para o bem-estar no mundo (Heller, 1993; Rüsen, 2010).

Partindo deste princípio, importa clarificar o conceito de consciência histórica. De acordo com Rüsen (2010), consciência histórica é uma operação mental pela qual a relação entre a experiência do tempo e a intenção no tempo do sujeito se realiza no processo da vida humana e o orienta no agir; através dela se experiencia o passado e se interpreta como História. Este autor adverte que a consciência histórica não pode ser meramente equacionada como simples conhecimento do passado. Ela dá estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro. A consciência histórica “*é uma combinação complexa que contém a apreensão do passado, regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro*” (pp. 36-37). Assim, a consciência histórica não é uma consciência do passado, em forma da exemplaridade nele contida. Antes disso é uma relação com o presente, uma necessidade primária de orientação.

Para Heller (1993), a consciência histórica é a compreensão da historicidade (donde viemos? o que somos? e para onde vamos?), a qual orienta as pessoas e grupos sociais ao decidir e agir. E, acrescenta, a consciência histórica é principalmente a consciência de mudança, implica uma racionalidade reflexiva, questionadora dos sistemas de valores das sociedades anteriores, com vista ao seu aperfeiçoamento ou reestruturação e não à sua reprodução. Esta autora salienta que o exercício da consciência histórica em entender a historicidade pertence ao ‘agora’ e à ‘conjuntividade’. Ela define o ‘agora’ como uma fronteira, uma linha de demarcação entre aquilo que aconteceu e aquilo que ainda não aconteceu; entre o objecto lembrado e o objecto enquanto propósito. Dentro de certos limites, o ‘agora’ é sempre transcendido. Tanto do presente ao passado ou ao futuro; do passado ao futuro ou do futuro ao passado. Nesse processo reconstrói-se o passado, transformando as experiências inconscientes em memória consciente, o que permite religar de modo orgânico o presente e o passado, como também projecta-se o que está “por vir”, sendo este exercício a mais pura expressão

da historicidade. E a autora define 'conjuntividade' como contemporaneidade, na medida em que ela possui fronteiras flexíveis, o que permite que várias gerações vivam juntas, possibilitando ao presente uma responsabilidade compartilhada na interpretação de valores e tomada de decisões. A 'conjuntividade' contém o futuro em seu presente. Por isso, ressalta a autora, "*é inimaginável uma sociedade humana sem consciência da conjuntividade*" (p. 57). Assim, para a autora, o ser humano, ao apropriar-se da sua historicidade, aliás sua condição humana, orientam as suas acções em direcção ao futuro.

Pais (1999), com base na reflexão filosófica de Rüsen, define a consciência histórica como uma convocação permanente do passado no presente através de vestígios do passado que a fazem perdurar no tempo, assegurando transmissões memoriais de uma geração a outra. Desta forma, a consciência histórica compreende uma complexa correlação de factores que interceptam três distintos níveis: a forma como o passado é interpretado, como a realidade presente é entendida e vivida e, finalmente, como o futuro é configurado. Para este autor, a consciência histórica é uma forma específica de inscrição geracional, na medida em que a pertença a uma geração pressupõe heranças culturais, experiências compartilhadas, projectos a partir dessas heranças sentidas e recebidas. São essas afinidades que possibilitam a participação num sentido comum: passado lembrado, presente vivido e futuro antecipado. Este autor salienta que, o que está presente na consciência histórica é fruto de múltiplas representações, representação não no sentido de repetição, mas como recorrência, com virtudes criativas e recreativas.

O que está em causa nos conceitos sobre a consciência histórica é a reconstrução do passado como uma actividade que permite a orientação no presente e presunção do futuro. Este exercício é inevitável nos seres humanos. Porém, varia de acordo com o nível intelectual e cultural do sujeito. Por isso Rüsen (2010) apresenta uma tipologia de consciência histórica em quatro níveis:

Tradicional – Afirmação de determinadas orientações. As experiências temporais serão processadas em tradições. Essas tradições serão aceites e reconstruídas como orientação da vida.

Exemplar - Regularidade de padrões temporais. Nesta forma de aprendizado se constrói a competência de regra em relação à experiência histórica. A generalização de regras é condição necessária para um emprego da experiência na vida prática.

Crítica – Negação. As experiências temporais serão empregadas para anular o modelo firmado de interpretação. Neste caso o sujeito adquire a capacidade de negar a identidade pessoal e social do modelo histórico afirmado.

Genética – transformação de padrões de orientação específicos. As experiências temporais são usadas tendo em conta a mudança. Os sujeitos aprendem a orientar temporalmente sua própria vida prática de acordo com a assimetria entre a experiência do passado e a expectativa do futuro para o mundo contemporâneo (pp. 62-70).

Tendo em atenção o foco da nossa temática, constitui nossa preocupação a reconstrução ou revalorização dos valores identitários da cultura Macua. Não pretendemos, no entanto, que os alunos regressem no tempo, ou se limitem à cópia e memorização desses valores nos modelos de exemplaridade, mas sim que os representem no contexto do seu próprio conhecimento, critiquem-nos, façam juízos de valor e corrijam os possíveis erros que neles encontrem e, acima de tudo, assumam. É nestes termos que a representação da experiência humana ou consciência histórica ganha sentido na sua função orientadora.

Segundo Rüsen (2010), a consciência histórica manifesta-se através de três operações fundamentais: experiência (habilidades para ter experiências temporais), interpretação (tradução de experiências da realidade passada numa compreensão do presente e expectativas em relação ao futuro) e orientação (competência de guiar a acção por meio de noções de mudança temporal). Embora estas operações possam ser distinguidas através das dimensões que cada uma delas abrange, o autor realça que deve haver uma relação harmoniosa e equilibrada articulando-se na aprendizagem do aluno a experiência do passado, a competência histórica que dá significado a essa experiência e a capacidade de aplicar estes significados históricos aos quadros de orientação da vida prática.

Esse processo pode ser operacionalizado através da narrativa histórica, pois de acordo com o autor em referência, a narrativa histórica é a face material da consciência histórica, ela pode ser vista e descrita como operação mental constitutiva da consciência histórica, através da qual o aprendizado histórico pode ser tematizado como processo de síntese. Por isso, *“no que concerne a educação histórica formal, ela será um meio imprescindível para as crianças exprimirem as suas compreensões do passado histórico e consciencializarem progressivamente a sua orientação temporal de forma historicamente fundamentada”* (Schmidt, Barca & Garcia, 2010, p.12).

A orientação temporal não só caracteriza a consciência histórica como constitui a sua principal função. Como salienta Rüsen (2010), *“a consciência histórica tem uma função prática: confere à realidade uma direcção temporal, uma orientação que pode guiar a acção intencionalmente, através da mediação da memória. Pode se chamar a esta função, orientação temporal”* (p.57). A orientação temporal será algo que ocorre quando a informação inerte, progressivamente interiorizada, torna-se

parte da ferramenta mental do sujeito e é utilizada, com alguma consistência como orientação no quotidiano (Schmidt, Barca & Garcia, 2010).

Rüsen (2010) classifica a orientação temporal da vida em dois aspectos, um interno e o outro externo. O aspecto externo de orientação por via da História revela a dimensão temporal da vida prática, descobrindo a temporalidade das circunstâncias incluídas na actividade humana. O aspecto interno da orientação por via da História revela a dimensão temporal da subjectividade humana, outorgando autocompreensão e conhecimento das características temporais dentro das quais aquela toma a forma de identidades históricas, ou seja, uma consciência constitutiva das dimensões temporais da personalidade humana.

Desta classificação, depreende-se que a função de orientar a vida dentro da matriz temporal, sobretudo no seu aspecto interno, vincula a consciência histórica à formação das identidades no ensino da História. Assim, para o autor em referência, a consciência histórica é um factor básico na formação da identidade histórica. Através da análise das operações da consciência histórica e das funções que ela cumpre, o ensino da História pode trazer novos *insights* para o papel do conhecimento histórico e seu crescimento na vida prática, formando identidades históricas coerentes e estáveis. Rüsen (2010) acrescenta:

“Nós podemos aprender que a consciência histórica pode exercer um papel importante naquelas operações mentais que dão forma a identidade humana, capacitando os seres humanos, por meio da comunicação com os outros, a preservar a si mesmos. Focando essa questão de identidade histórica a didáctica da História enfatiza um elemento crucial na estrutura interna do pensamento e da argumentação histórica, bem como suas funções na vida humana” (p. 38).

Portanto, para Rüsen (2010), a consciência histórica tem uma “função prática” de dar identidade aos sujeitos, ela molda os valores morais, misturando o “ser” e o “dever” em uma narração significativa que refere acontecimentos passados com o objectivo de fazer inteligível o presente e conferir uma perspectiva futura a essa actividade actual em sua relação com a vida prática. O autor supracitado demonstra que é a partir de exercícios de formação de identidades que se imortaliza o tempo. *“Por meio da identidade histórica a personalidade humana expande sua extensão temporal, mais além dos limites do nascimento e da morte, mais além da mera mortalidade. Via esta consciência histórica, uma pessoa se faz parte de um todo temporal mais extenso que em sua vida temporal”* (p.58). Este pensamento de Rüsen equivale a dizer, segundo Martins (2010), que a consciência da identidade passa necessariamente pela tomada de consciência da sua própria historicidade.

Em concordância com estes autores, Pais (1999) assevera que o sentimento de identidade aparece associado à consciência histórica. Ao assegurar um sentimento de continuidade no tempo e na sua memória, a consciência histórica contribui, deste modo, para a afirmação da identidade individual e colectiva.

Resumindo-se, Rusen (2010) aponta como finalidade do ensino da História a orientação cultural na vida prática humana. Contudo, partindo de uma realidade de ensino de História na Alemanha ocidental, constatou que as competências de interpretação e orientação que promovem a formação das identidades têm sido frequentemente negligenciadas em detrimento das componentes do conhecimento empírico, o qual é transportado dos recipientes cheios de pesquisa académica para as cabeças vazias dos alunos. Nesta óptica, o autor considera este tipo de aprendizado histórico incompleto:

“O aprendizado histórico seria, no entanto parcial, quando considerado somente como processo cognitivo. Ele é também determinado através de pontos de vista emocionais, estéticos, normativos e de interesse. Os seus resultados pertencem, conseqüentemente, não somente uma competência para a interpretação do passado humano como História, mas também se distinguem a competência estética, a qualidade e a particularidade do passado em sua singularidade e diversidade de circunstâncias presentes, e a competência prática de empregar conhecimento histórico, na análise, no julgamento e no tratamento dos problemas presentes” (p. 44).

Devemos salientar que tanto Rüsen como investigadores na área de educação histórica, embora reconheçam os interesses subjectivos na aprendizagem histórica chamam a atenção para não confinar a consciência histórica a formas dogmáticas de identidade histórica dos alunos, seja ela nacional, local ou outras. *“O ensino de História deve habilitar os jovens a desenvolverem de forma objectiva, fundamentada porque assente na análise crítica da evidência, as suas interpretações do mundo humano e social, permitindo-lhes assim melhor se situarem no seu tempo”* (Schmidt, Barca & Garcia, 2010, p.16).

É em torno deste debate que Rüsen propõe um ensino da História que deve superar a infeliz separação que tem existido entre a aquisição da experiência (conhecimento cognitivo) e o da descoberta de si mesmos nos movimentos mentais da consciência histórica (construção da identidade). Esta coerência da aprendizagem histórica será atingida se disciplina de História tiver a consciência histórica como matriz do seu ensino. Para este autor, a consciência histórica é o elemento constitutivo da matriz disciplinar da História, fundamental e necessário ao carácter formativo da História que permita o bem - estar no mundo. Pois, para o autor, ela é uma categoria geral que não apenas tem relação com o aprendizado e o ensino da História, mas cobre todas as formas de

pensamento histórico. Assim, sua análise cobre os estudos históricos, bem como o uso e a função da História na vida pública e privada.

1.1. Empatia histórica no ensino da História

Em convergência com os estudos de Rüsen sobre consciência histórica no ensino da História, destacam-se os trabalhos de Peter Lee no Reino Unido, sobre consciência histórica e entendimento das ideias dos jovens sobre o passado. O pressuposto deste autor é de que os alunos precisam de compreender por que motivos as pessoas actuaram no passado de uma determinada forma e o que pensavam sobre a forma como o fizeram, mesmo que não entendam isto tão bem quanto os historiadores, sendo esta uma actividade mental que os alunos necessitam de exercitar para tornar inteligível o passado, a base para a construção da consciência histórica. Lee (2003), no seu estudo intitulado “Nós Fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: compreensão das pessoas do passado”, salienta que *“a consequência directa de os alunos não compreenderem o passado é que este se torna numa espécie de casa de gente desconhecida a fazer coisas ininteligíveis, ou então uma casa com pessoas como nós mas absurdamente tontas. É nesta perspectiva que surge o termo Empatia em História”* (p.19). No artigo citado, o autor define empatia histórica – no âmbito da educação histórica - como a capacidade que os alunos têm ou devem ter em compreender as acções e práticas sociais através das ligações entre intenções, circunstâncias e acções.

“Não se trata somente de os alunos saberem que os agentes ou grupos históricos tinham uma determinada perspectiva acerca do seu mundo; eles devem ser capazes de ver como é que essa perspectiva terá afectado determinadas acções em circunstâncias específicas. Isto exige o uso da evidência para estabelecerem conexões entre as situações que as pessoas se encontravam, crenças e valores e as ideias sobre o seu mundo” (p. 20).

O conceito de Lee sobre Empatia histórica está assente no debate de Collingwood (1981) sobre a reconstrução mental do passado pelo historiador. Este, em virtude da reivindicação da História como disciplina autónoma com métodos e categorias próprias desenhou a sua própria imagem da actividade do historiador e substituiu a noção positivista por uma outra que considera *pensamento*, o conceito fundamental da investigação histórica. Assim, defende que, para que o historiador compreenda a verdadeira natureza dos acontecimentos históricos particulares é necessário penetrar no interior desses eventos e discernir os pensamentos dos agentes históricos em causa. O historiador tem de repensar em seu espírito estes pensamentos, o que acarreta uma reconstrução pessoal da situação em que os agentes se encontravam e o modo como a encararam. *“A História do pensamento, e portanto toda a*

História, é a reconstituição, na mente do historiador, do pensamento passado. Não se trata de uma sujeição passiva aos encantos do pensamento de outrem; é um trabalho de pensamento activo e, portanto, crítico” (p. 68).

Lee (2003) concorda com o autor supracitado que a partilha dos sentimentos não faz parte da empatia histórica, embora possam aparecer de forma desvigorada. Isto porque a História é condicionada pelo conhecimento do passado reconstruído, não podendo ela recapturar a totalidade do momento do passado como ele foi vivido. Assim sendo, não se pode reviver o verdadeiro sentir das pessoas do passado. A compreensão histórica a esse respeito vem da forma como imaginamos o que os agentes históricos sentiram, sem nós próprios sentirmos. Portanto, o autor defende que a empatia não é sinónimo de simpatia.

O autor apresenta duas perspectivas para melhor entender a empatia: como realização e como disposição. *Como realização* - a empatia é a capacidade de saber o que o agente histórico pensou, quais os seus objectivos, como entendeu a situação e o poder de conectar esse pensamento as suas acções. E, *como disposição*, a empatia é a capacidade ou vontade de ter em consideração outros pontos de vista, o que implica reconhecer os motivos porque os agentes históricos agiram de determinada forma. Lee, no estudo referenciado, mostra-nos a imagem que os alunos têm sobre as pessoas do passado e as posições deficitárias que alguns alunos tendem a assumir em relação aos comportamentos e práticas do passado como remotas, de incapacidade ou idiotice.

O mesmo autor, na sua abordagem sobre literacia histórica, refere que enquanto os alunos continuarem com estas ideias deficitárias do passado intocadas, a História estará a falhar na sua principal missão e dificilmente se poderá dizer que os alunos começaram a compreender História. *“Os estudantes possuem características mínimas da literacia histórica se construírem (...) uma imagem do passado que lhes permita orientarem-se no tempo”* (Lee, 2008, p. 11).

Assim, para que o ensino desta disciplina tenha claramente utilidade e que os alunos possam afirmar-se historicamente letrados, Lee sugere que o ensino da História e a sua aprendizagem pelos alunos demonstrem sinais de respeito/honestidade pelas pessoas no passado - “empatia histórica” - ou preocupações para basear, fundamentar as afirmações históricas; e, principalmente, que os conhecimentos em História os apoie nas exigências da vida prática em termos de sentidos de identidade. Para isso, sugere que no ensino de História deve se evitar falar sobre o passado simplesmente como carências das coisas do presente:

“A História é frequentemente tratada como conhecimento de senso comum: pensada como sendo apenas um tipo de conhecimento do quotidiano como o que temos acerca do presente, aplicado ao passado. Claro que nós podemos pensar o passado desta forma, mas se o fizermos assim, não estamos a pensar historicamente” (Lee, 2008, p.12).

O autor em referência desenvolveu a partir das suas investigações sobre a compreensão das pessoas no passado, desde a década de 1970, um modelo de progressão das ideias dos alunos em Empatia histórica (ou explicação intencional). A conceptualização dos alunos transita de ideias menos poderosas que podem conduzir a História a um impasse para as ideias mais poderosas que permitem a História continuar:

Nível 1- *Tarefa explicativa não alcançada* - a um pedido de explicação, a resposta é obtida através de descrições tautológicas ou reforçadas.

Nível 2- *Confusão* - há o reconhecimento de que as questões necessitam de uma explicação, mas não há forma de as acções, instituições ou práticas do passado fazerem sentido.

Nível 3- *Explicação através de assimilação e deficit* - quando confrontados com práticas complexas e perturbadoras que têm dificuldades em converter em algo reconhecidamente moderno, os alunos refugiam-se em explicações deficitárias. As pessoas no passado pensavam como nós, mas faltava-lhes a nossa esperteza e sensibilidade moral, e não podiam fazer o que nós podemos fazer hoje em dia.

Nível 4- *Explicação através de papéis e/ou estereótipos* – os alunos explicam o comportamento das pessoas do passado através de papéis estereotipados, geralmente estereótipos disponíveis.

Nível 5- *Explicação em termos da lógica da situação vista à luz do quotidiano/ presente* – os alunos continuam a acreditar que as pessoas no passado deveriam pensar como nós e, embora não lhes reconheçam formas diferentes de pensar, não se contentam com as asserções estereotipadas, eles procuram detalhes da situação na qual as pessoas se encontraram para explicarem a acção dessas pessoas, ou seja, circunstâncias particulares da situação em que tiveram que intervir.

Nível 6 - *Explicação em termos do que as pessoas naquele tempo pensavam: Empatia histórica* - muitos alunos compreendem que as pessoas no passado tinham as mesmas capacidades para pensar e sentir como nós, mas não viam o mundo como nós o vemos hoje.

Nível 7- *Explicação em termos de um contexto material e de ideias mais amplo* - as ideias e valores das pessoas estão relacionadas com o tipo de vida que têm, e não são apenas opções individuais. Compreender isto envolve pensar sobre as condições materiais nas quais viviam,

considerando o impacto que este facto tinha nos padrões de comportamento diários na sua forma de pensar e de sentir.

Segundo o autor, não se pretende com este modelo estabelecer uma espécie de “patamares”, no qual é suposto que as crianças se movam subindo de um degrau para o seguinte; as crianças podem oscilar de um nível para o outro dependendo do desenvolvimento das suas ideias, o contexto da situação de aprendizagem e do seu ambiente cultural. Portanto empatizar historicamente implica compreender os agentes históricos no passado, pressuposto fundamental para a formação da consciência histórica e, consequentemente, da construção de identidades.

2. Importância das fontes no ensino da História

Até então, temos vindo a considerar a consciência histórica e a construção das identidades como principal finalidade no ensino da História. A compreensão empática revela-se uma condição capital, pois é nela onde radicam as memórias, sejam elas próximas ou distantes. Como conhecer o passado, é a questão dos tempos que, neste momento específico, fazemos dela a nossa.

Collingwood (1981) ao procurar mecanismos para a compreensão da História e em resposta à pergunta “*Que deve o historiador fazer para conhecer o passado?*” refere que, “*de um modo geral o historiador deve ter diante de si certos documentos ou vestígios do passado. A sua missão é descobrir o que foi esse passado que deixou atrás de si estes vestígios*” (pp.343-344).

Bloch (1997), tendo em conta a mesma questão, afirma que “*o historiador não observa directamente os factos que estuda (...). Das épocas que nos precederam só poderemos falar portanto, a partir de testemunhos (...). Uma vez feito o corte e a selecção que se pretende estudar, o conhecimento ocorre por meio de vestígios*” (p. 60).

Estes e outros autores como Mattoso (1998) e Le Goff (2000a) realçam a importância das fontes na produção do conhecimento histórico. Pois, sendo a História uma ciência com base na observação indirecta (estuda eventos não acessíveis à nossa observação), o seu estudo é inferencial, e os factos ganham veracidade se estes forem argumentados a partir da evidência.

A fonte histórica nem sempre esteve associada aos vestígios materiais. A História no séc. XIX tendia a considerar como fonte apenas o texto escrito, contendo nele informação prefabricada da qual, a partir da técnica de tesoura e cola, o historiador obtinha prova sobre o assunto do seu interesse. Esta noção de fonte adequava-se ao tipo de História estudado nessa época (Antiguidade, séc.V A.C até cerca do século XIX), a História das elites e das instituições políticas, cujo registo encontrava-se arquivado

(Collingwood, 1981). Com o alargamento da noção do facto histórico - o facto histórico nunca é dado, mas “construído” pelo historiador na sua atitude analítica e crítica - também se inovou o conceito de fonte histórica, ampliando-se o arquivo do historiador, em que as fontes materiais e orais adquiriram uma importância inegável, incluindo a cultura material expressa nos artefactos (Burke, 1992; Le Goff, 2000a; Reis, 2000). Também segundo Mattoso (1998):

“Desde que a História da humanidade se alargou, a História deixou de ser prisioneira da fala e da escrita, para se debruçar também sobre os dados empíricos fornecidos por vestígios materiais da passagem e da acção do Homem sobre a terra, não só os que ele gravou para tentar fixar a memória da posteridade, mas também os que deixou involuntariamente marcados na paisagem, nas pedras ou no papel” (p.48).

A inovação da fonte histórica não comportou apenas o seu alargamento, segundo Le Goff (2000a) a fonte histórica passou a categoria de documento/monumento. *“Nenhum documento é inocente (...). Qualquer documento é um monumento que é preciso saber decompor, desmontar”* (p.104). Esta noção destitui a relevância das fontes escritas como autoridade e enaltece a crítica do documento como a base da História científica. Aliás, os autores em referência são unânimes em reconhecer que a informação contida nas fontes não se obtém automaticamente, é necessário que o investigador saiba questionar, transformando a fonte em evidência, para que elas possam facultar a informação pretendida. A ausência dessa competência do historiador pode tornar as fontes historicamente mudas.

Esta preocupação não envolve apenas filósofos e historiadores como também os investigadores, planificadores educacionais e educadores que sentem a necessidade de promover no ensino da História o desenvolvimento de competências de interpretação de fontes históricas que permita uma progressão nas ideias dos alunos de acordo com a natureza da História.

Para estes educadores, é importante que o aluno construa o conhecimento histórico a partir do recurso à evidência, de modo que não recorra à simples memorização dos factos pois, com este tipo de conhecimento, dificilmente a disciplina de História será entendida e desempenhará o seu papel. Assim, defendem que urge a necessidade de ensinar ao aluno a interpretar as fontes e fazer inferências, tal como fazem os historiadores profissionais, embora reconheçam que esta competência se desenvolve em processo. Matrizes curriculares de História de vários países e projectos de pesquisa práticos procuram responder essa exigência. Um dos exemplos referentes desse desafio é o currículo de História na Inglaterra. Segundo Ashby (2003), a investigação histórica com fontes é uma área claramente identificada no que diz respeito à História como disciplina, que deve ser ministrada aos alunos desde os primeiros anos de escolaridade. Com esta área do saber pretende-se fornecer aos

alunos uma compreensão da natureza da investigação histórica, lógicas e métodos da disciplina, ferramentas essenciais para que o conhecimento histórico seja fundamentado racionalmente e, especificamente, para que os alunos aprendam a trabalhar com vários tipos de materiais e sua interpretação como fonte histórica. Salienta a autora:

“O ponto fulcral das exigências curriculares sobre a investigação histórica tem se relacionado com as capacidades dos alunos de usar e avaliar as fontes históricas (...). A educação histórica deve assegurar a compreensão do aluno de que o conhecimento do passado assenta na interpretação do material que o passado deixou para trás, que isso foi reconstituído com base na evidência, não sendo uma simples cópia do passado”. (p. 41).

Para que este objectivo seja exequível, a autora coloca como condição a compreensão do conceito da evidência histórica. O que é então a evidência histórica?

Segundo Ashby (2003), evidência histórica situa-se entre o que o passado deixou para trás (as fontes dos historiadores) e o que se reivindica do passado (narrativas ou interpretações históricas). O que a autora pretende dizer é que os alunos devem ser consciencializados de que os vestígios/fontes não apresentam o seu significado automaticamente. Elas precisam de ser questionadas para que revelem algo sobre o passado e que não tinham intenção de o fazer. Porém, a interrogação em si só não define a fonte como evidência. É a relação entre a questão e a fonte, tratada como evidência pelo historiador, ou outro sujeito que indague o passado, que determina o valor que lhe pode ser atribuído para fundamentar a resposta da questão.

Para Collingwood (1981)⁴ evidência são coisas observadas pelo pesquisador na sua argumentação. Todo o mundo perceptível constitui evidência potencial, ninguém sabendo se algo pode servir de evidência antes de ser usada como tal. A fonte transforma-se em evidência quando é posta em interrogatório e se assegura obter dela informações que nas suas declarações originais tinha escondido. Por isso, Collingwood afirma que pergunta e evidência em História são correlativas. Constitui evidência tudo que nos permitir responder às nossas perguntas. Uma pergunta com sentido é aquela para cuja resposta há ou deve haver evidência.

Tendo em consideração estes preceitos, Lee (2003) salienta que a compreensão das fontes como evidência pelos alunos, não só permite a sua progressão das ideias sobre as pessoas do passado, como também facilita que a História se alicerce razoavelmente nas mentes dos alunos enquanto actividade com alguma hipótese de sucesso, o que reafirma a ideia de que ser competente

⁴ A tradução portuguesa designa prova como evidência, o que não corresponde ao pensamento de Collingwood, que critica essa abordagem positivista.

em História implica o desenvolvimento de competências de leitura e interpretação inferencial de fontes diversas.

Com vista à compreensão das ideias dos alunos acerca da evidência, Lee e Ashby (1987) criaram categorias em forma de um modelo de progressão de seis níveis:

Nível 1: *Imagens do passado* – o passado é encarado como presente. Os alunos tratam evidência potencial como se oferecesse acesso directo ao passado.

Nível 2: *Informação* – os alunos tratam a potencial evidência como informação. Invocam a autoridade da fonte e não a metodologia histórica para responder às questões.

Nível 3: *Testemunho* – Os alunos começam a pensar que a História tem uma metodologia para testar afirmações acerca do passado, há testemunhas oculares. Mas a distorção da informação é vista como simples dicotomia verdade/mentira.

Nível 4: *Tesoura e cola* – o passado pode ser investigado, mesmo sem nenhum testemunho ocular, retirando afirmações verdadeiras de diferentes relatos. As noções de distorção levam à opção dos relatos em melhor posição do saber.

Nível 5: *Evidência em isolamento* – a afirmação acerca do passado pode ser inferida a partir de fragmentos de evidência. A evidência não é apenas restringida ao testemunho, muitas coisas podem ser evidência. Ela pode ser incompleta, sem com isso significar distorção ou mentira, dependendo o seu peso das perguntas que lhe fizerem.

Nível 6: *Evidência em contexto* – a evidência é entendida no seu contexto, de acordo com a sociedade que a produziu.

Se se pretende uma compreensão da natureza da História a partir da investigação histórica, Ashby (2003) salienta que o professor tem de fazer com que “*os alunos passem do tratamento das fontes como informação para um nível mais elevado que é tratar as fontes como evidência*” (p.42).

2.1. Estudos de evidência em educação histórica

No concernente a estudos sobre ideias dos alunos sobre evidência histórica refira-se o trabalho de Ashby (2003) que tendo em consideração as exigências do currículo de História na Inglaterra, como aludimos atrás, desenvolveu uma experiência com alunos do 3º, 7º e 9º anos, a fim de explorar a sua compreensão acerca da evidência e de avaliação de afirmações históricas. O instrumento foi constituído por uma tarefa com base em afirmações históricas (apresentadas como histórias A, B e C), e um conjunto de fontes com informações contraditórias sobre a mesma situação histórica. Foi também fornecida aos alunos informação de base que os habilitou a integrar as fontes no seu contexto

histórico, como também foi-lhes pedido que usassem informações que já possuíam na resolução da tarefa, que consistia em decidirem/escolher qual das histórias era melhor, justificando a sua escolha através das fontes fornecidas.

Das respostas dos alunos, a autora concluiu que alguns alunos não usaram, ou seja, não deram importância às fontes na escolha da história, que foi justificada pelas suas qualidades particulares que mais lhes agradaram; outros alunos que também negligenciaram as fontes escolheram uma das histórias devido à quantidade de informação que a história continha, uns ainda pela natureza da informação que continha na mesma (história factual, data e lugar) e, outros ainda dentro deste grupo mas com ideias mais sofisticadas, usaram a ideia da imprecisão como critério para validar a sua escolha.

Outras respostas sugerem que os alunos reconheceram a relação das fontes com as informações feitas nas histórias. Porém, estes trataram as fontes superficialmente, escolheram primeiro a história e usaram as fontes apenas como um meio de justificarem e de confirmarem a sua escolha. A um nível superior a este, um grupo de alunos sobretudo os mais velhos trataram a fonte como testemunho; outros alunos, em geral do 9º ano, trataram as fontes como um conjunto, reconhecendo a todas a sua validade.

Esta investigação sugere que uma mais sofisticada compreensão da evidência em termos de abordagens para testar afirmações são mais evidentes nos alunos mais velhos do que nos mais novos, mas também revela que alguns alunos mais novos conseguem pensar em níveis mais elevados que muitos alunos mais velhos. Como sugestões, a autora propõe não limitar os alunos a avaliar a credibilidade da fonte pela localização espaço-temporal em relação à situação histórica focada; habituar os alunos a olhar as fontes como válidas ou não em contexto do seu uso como evidência, e não de credíveis ou não credíveis; envolver os alunos na interpretação de fontes diversas para que eliminem a ideia de que a história depende apenas de narrativas de testemunhos. Os alunos têm de compreender que a validade de uma fonte muda para diferentes afirmações ou questões e que o seu uso depende do peso de que esta se reveste como evidência em relação a uma questão; para compreender as fontes como evidência, os alunos têm de ser capazes de fazer a distinção entre a natureza intencional de uma fonte e a sua natureza não intencional; é preciso que os alunos aprendam como responder e fazer questões às fontes para que sejam capazes de fazer inferências a partir delas.

Também Cooper, em 2004, relatou um seu estudo da década de 1990, inspirado em teorias de aprendizagem construtivista sobre o pensamento histórico das crianças, incluindo noções de

evidência. Realizou um estudo sobre o pensamento histórico das crianças, de carácter experimental e longitudinal, com alunos de 8-9 anos. Utilizou duas turmas de escolas diferentes de Londres (um grupo experimental e um grupo de controlo), as quais foram ensinadas as mesmas temáticas históricas (a Idade da Pedra; a Idade do Ferro; os Romanos; os Saxões). Ao grupo experimental, a investigadora aplicou variadas tarefas e estratégias de leccionação, incluindo visitas de estudo, enquanto o grupo de controlo utilizou um manual tradicional, aprendeu História como qualquer outra disciplina e não visitou locais.

Os resultados mostraram que o grupo experimental, que teve acesso a trabalho com uma grande variedade de fontes históricas, foi capaz de fazer conjecturas válidas sobre as fontes pois, ao fazer variadas suposições sobre elas, as crianças procuravam entender como as pessoas pensavam e sentiam no passado, sendo este um processo que, com o tempo, pode proporcionar um desenvolvimento genuíno da imaginação histórica (empatia). Cooper concluiu que as crianças pequenas podem envolver-se activamente em processos de pesquisa histórica a diferentes graus de abstracção, através de interpretação de fontes, como artefactos, pinturas, diagramas, mapas e fontes escritas, são capazes de fazer inferências a partir das fontes e desenvolver argumentos.

Pinto (2011), no seu trabalho de doutoramento, investigou sobre o uso de fontes patrimoniais como evidência por alunos e professores. Este estudo foi particularmente mais explorado por nós porque tem uma ligação directa com o objecto deste estudo e é um estudo mais recente na área de educação histórica e patrimonial. A amostra participante no estudo final foi constituída por 87 alunos, sendo 40 do 7º ano e 47 do 10º ano de escolaridade, e 6 professores de História e de História da Cultura e das Artes dos respectivos anos de escolaridade. O problema central do estudo foi compreender de que forma alunos e professores de História interpretam a evidência de um sítio histórico. Assim, formulou as seguintes perguntas de investigação:

1. *Como usam os alunos de 7º e 10º anos de escolaridade os sítios históricos – espaços, edifícios e objectos com eles relacionados – enquanto evidência de um passado em mudança?*
 2. *Que tipo de pensamento histórico desenvolvem os alunos em ambiente de exploração directa de património?*
 3. *Que concepções acerca da exploração do património revelam os professores em contexto de actividades relacionadas com o uso de fontes patrimoniais, no âmbito do currículo escolar?*
- (p.353).

Para o estudo, a autora seleccionou previamente fontes patrimoniais a observar e interpretar, atendendo a uma lógica diversificada relacionada com a historicidade do objecto e a várias dimensões da vida em sociedade, nomeadamente pela sua ligação a grupos profissionais, situações de âmbito político-militar e religioso, ou social e económico. A autora pretendia com essas fontes diversificadas suscitar uma leitura sob vários ângulos que permitisse aos alunos uma visão de conjunto/contextualização e que tivessem ainda em consideração a significância dessas fontes no âmbito local, nacional e europeu. Os instrumentos de recolha de dados consistiram: a) para os alunos, num questionário que continha um conjunto de tarefas escritas a ser preenchido no contacto directo com as fontes, o que a autora designou de guião-questionário, e num guião de entrevista para a clarificação de respostas de alguns alunos; b) para professores, num questionário aplicado previamente e posteriormente à actividade realizada pelos alunos. A actividade educativa para os alunos, acompanhados pelos respectivos professores como observadores não participantes nessa tarefa, consistiu num percurso com pontos de paragem para a observação de objectos e edifícios seleccionados, no centro histórico de Guimarães.

A categorização e análise dos dados deste trabalho foi sistemática em várias etapas de estudos exploratórios e piloto, o que permitiu construir um esquema de modelos de progressão conceptual, enquadrado pela literatura existente em cognição histórica. Assim, no sentido de responder às duas primeiras questões de investigação, as ideias dos alunos foram organizadas em torno de dois constructos, cada um deles em vários perfis conceptuais progressivamente mais sofisticados:

1. *Uso da evidência*: Alternativa; Inferência a partir de detalhes concretos; Inferência a partir de elementos relacionados com o contexto; Problematização.
2. *Consciência histórica*: Consciência a-histórica; Consciência de um passado fixo; Consciência de um passado simbólico; Consciência histórica emergente; Consciência histórica explícita (p. 354).

No que diz respeito ao uso da evidência, a autora constatou que:

- Um maior número de alunos entendeu as fontes como provedoras directas de informação, indiciando a ideia de que a fonte permite conhecer o passado tal como ele aconteceu/passado intemporal. Estes alunos limitaram-se a referir características físicas, tais como material utilizado, tamanhos e estado de conservação;
- Um número de alunos interpretou as fontes em contexto, revelaram inferências pessoais, procedendo a uma contextualização da informação em termos sociais, culturais, políticos e económicos e relacionando com os seus conhecimentos prévios, sendo a maior parte deles os

do 7º ano. E, ainda, as conjecturas levantadas por diversos alunos indicaram preocupações temporais e sociais na interpretação das fontes patrimoniais;

- Alguns poucos alunos revelaram inferências pessoais problematizadoras, formularam questões sobre o contexto em termos de relações temporais, como também questionaram a evidência colocando hipóteses à luz de possibilidades diversas, o que levou a autora a concluir que estes alunos compreenderam a fonte em termos de evidência na medida em que colocaram questões a que essas fontes não foram designadas para responder;
- Verificou também que alguns alunos, maioritariamente do 10º ano, tiveram dificuldades em colocar questões aos objectos observados, podendo o facto dever-se aos programas curriculares do ensino secundário serem abordados pelos professores com mero enfoque no ensino e aprendizagem de conteúdos históricos substantivos, levando os alunos a responderem a questões com base na informação e a não inferirem com base no seu próprio questionamento das fontes. Em geral tanto os alunos do 10º como do 7º ano fizeram suposições válidas a partir dos detalhes observados, usando terminologia adequada e contextualizada.

Em relação à consciência histórica, a mesma autora constatou que:

- Um grande número de respostas os alunos avaliaram as atitudes das pessoas do passado à luz de valores do presente quer em termos de significância social quer no que respeita à significância pessoal; os objectos foram avaliados em função de critérios tecnológicos do presente e não como vestígios do passado ou como evidência para investigar esse passado;
- Um número considerável de alunos indicou uso do passado em relação com um presente emocionalmente simbólico; valorizaram as fontes patrimoniais no passado e presente pelo seu simbolismo ou monumentalidade, revelando um sentido de identidade local ou nacional menos ou mais acentuada. Destes, alguns centraram-se na valorização dos vestígios patrimoniais como evocação de acontecimentos emblemáticos de um passado “dourado”/ “memória sagrada” que dá consistência à identidade local (consciência tradicional de Rüsen); outros conceberam o passado como continuidade que pode ser garantida pela preservação do património, constituindo os antepassados como modelo para o presente (consciência exemplar); outros, ainda, revelaram uma concepção do passado como “lição” que deve guiar o presente e informar as acções futuras, reconhecendo o património local, sobretudo a cultura material e herança cultural, como símbolo associado a um sentido de identidade nacional;

foram raros os alunos que revelaram um pensamento semelhante ao tipo de consciência crítica;

- Diversos alunos revelaram um nível de compreensão relativamente elevado, utilizaram um conceito de mudança como desenvolvimento e expressaram ideias de mudança/permanência ou de causa/consequência, indiciando algumas respostas a percepção de diferentes ritmos de mudança, sobretudo no que diz respeito aos marcadores da cultura material;
- Diversos alunos revelaram um pensamento histórico mais elaborado, utilizaram expressões referentes ao processo de aquisição de conhecimento a partir dos vestígios do passado, afastando-se do presentismo; alguns inseriram os acontecimentos num contexto e sua compreensão nesse mesmo contexto, revelando ideias de empatia histórica sobretudo na acção conjunta dos indivíduos;
- Muito poucos alunos revelaram em suas respostas o sentido relacional entre passado, presente e futuro, utilizando as noções de mudança para relacionar fenómenos em diferentes períodos;
- Um grupo muito restrito de alunos revelou consciência histórica explícita no reconhecimento de diversidade na mudança relativamente a características socioeconómicas e ao uso ou função das fontes patrimoniais no passado e no presente, com destaque para os alunos do 10º ano.

No que diz respeito à sua terceira questão, a autora gerou um modelo conceptual relativo a concepções de professores, também em torno de dois constructos, organizados em padrões conceptuais de elaboração progressiva:

1. *Uso de fontes patrimoniais*: Uso tácito - Do contexto para fonte - Cruzamento de fontes em contexto - Das fontes para o contexto.
2. Finalidades de ensino e divulgação do património (organizado em três dimensões):
Aprendizagem: Motivação - Consolidação do conhecimento - Construção do conhecimento.
Consciência histórica: Informação - Conhecimento em contexto - Relação de tempos em mudança.
Consciência patrimonial: Ideia difusa - Sentido de identidade local - Sentido de identidades múltiplas.

Da análise das respostas, quanto ao uso de fontes patrimoniais constatou que:

- Quer os professores do 7º ano quer do 10º deram maior relevância à abordagem das fontes após a contextualização do tema em termos substantivos, partindo do contexto exposto para o objecto, edificio ou local a observar;

- Um número menor de respostas indicou procedimentos no sentido de propiciar a interpretação e compreensão das fontes como evidência pelos alunos, apontando possibilidades de os alunos levantarem conjecturas sobre as fontes com base nos conhecimentos prévios, como através de um diálogo histórico em relação ao passado, possibilitando-lhe a compreensão dos contextos.

Relativamente à finalidade de ensino e divulgação do património, nomeadamente na aprendizagem de história, a mesma autora constatou que:

- A maioria das respostas centrou-se nos padrões de consolidação de conhecimento e construção de conhecimento;
- Algumas respostas admitiram explicitamente a motivação e consolidação de conhecimento como o principal objectivo do contacto com as fontes patrimoniais;
- Em diversas respostas pareceu claro que o papel do professor deve ser o de proporcionar aos alunos a orientação necessária para que estes interpretem as fontes patrimoniais enquanto inferência histórica. Estes professores reconhecem, em geral, que o conhecimento não é recebido passivamente nem pelos sentidos nem através da comunicação, mas é construído activamente pelo sujeito cognitivo, daí a importância de promover actividades que desafiem o pensamento do aluno;
- Em termos de consciência patrimonial, ou seja o modo como os professores perspectivam as relações entre identidade e património que os alunos estabelecem, teve mais expressão o padrão conceptual ligado a um “sentido de identidade local”, sobretudo entre professores do 7º ano e, por sua vez, sentidos de identidades múltiplas relacionados com o tipo de consciência ontogenética teve mais expressão entre professores do 10º ano.

Como principais conclusões, a autora refere haver relação entre os usos das fontes patrimoniais, mais afastados ou mais próximos da evidência histórica, e os tipos de consciência histórica revelados tanto por professores como por alunos. Assim, em relação aos alunos concluiu que, quanto ao uso da evidência, a distribuição dos padrões conceptuais realça a predominância do nível do uso da informação genérica, seguindo-se o nível de inferência a partir de detalhes concretos e, com menor expressão, o nível de problematização. Alguns alunos pensaram além da informação dada, reconhecendo o seu contexto de produção e vários exemplos de pensamento mais complexo surgiram entre os alunos mais novos.

Quanto aos tipos de consciência histórica que os alunos apresentam, eles oscilam de acordo com o tipo de tarefas. Os alunos revelaram mais consciência de um passado fixo, seguida de uma

consciência histórica emergente, e menos consciência de um passado simbólico nas respostas relacionadas com aspectos económicos e sociais, do que em referentes a aspectos político-militares. Ao nível da significância, os alunos manifestaram diferentes tipos de identidades consoante o padrão de pensamento, desde uma identidade local/nacional fundada nas origens, exclusiva, assumida na relação com o passado como um “nós”, até uma identidade mais inclusiva, europeia/global. E quanto aos níveis de progressão, os alunos do 10º com idades entre 15-16 anos revelaram níveis conceptuais mais sofisticados, sendo também mais notório em termos de significância pessoal, embora se reconheça a variância dos mesmos.

No caso dos professores, concluiu que a distribuição dos padrões conceptuais relativamente ao uso de fontes patrimoniais realça a predominância do padrão de cruzamento de fontes em contexto, seguindo-se os padrões do contexto para fonte e das fontes para o contexto (uso da fonte como evidência) e, com menor expressão, o padrão de uso tácito. No entanto, a autora afirma que, ao longo da realização das actividades, acompanhando os seus alunos e observando-os nas tarefas, os professores aprofundaram o seu entendimento do uso das fontes, desde ilustradoras de situações de aprendizagem para promotoras da compreensão histórica. Perceberam também que o olhar proporcionado pela actividade favorece o interesse pela História e património local que até aí seriam ignorados pelos alunos, como também que é possível ensinar a partir da exploração de fontes do património local para a construção conceptual de um quadro inter-identitário. No que respeita às finalidades de ensino e divulgação do património, na dimensão aprendizagem constatou a predominância dos padrões de consolidação do conhecimento e construção do conhecimento e, com menor expressão, o padrão de motivação; na dimensão consciência histórica houve uma predominância do padrão de conhecimento em contexto, e reduzida expressão do padrão relação de tempos em mudança; e na dimensão consciência patrimonial, predominou o sentido de identidade local, tendo menor expressão os padrões de ideia difusa e de sentido de identidade múltipla.

A partir destas conclusões, a autora sugere que se incentive visitas a sítios históricos, pois permitem, através de tarefas específicas realizadas em contexto que os alunos desenvolvam a sua capacidade de observação e leitura das fontes, ou seja, de realizar inferências históricas através delas. Para que esta tarefa seja factível, realça a importância de se compreender o pensamento histórico de professores, porque dele depende o desempenho dos alunos na construção de ideias mais ou menos sofisticadas.

3. A relação entre museu e o ensino de História

Como se pode depreender, para que o ensino de História promova o seu papel é necessário que os alunos usem e percebam a natureza das fontes. Esta necessidade alia o ensino desta disciplina e o Museu, se olharmos os objectos museológicos como documentos históricos a serem estudados para compreender o passado, como demonstra o próprio conceito de museu histórico.

Segundo ICOM, *“um museu é uma instituição permanente, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento, aberta ao público, que adquire, conserva, pesquisa, divulga e expõe, para fins de estudo, educação e lazer, testemunhos materiais e imateriais dos povos e seu ambiente”* (citado por Pereira, 2007, p. 11). Assim, podemos considerar o museu como uma pedra angular/alavanca no ensino da História, que permite conhecer o passado e contribuir para despertar no aluno a consciência histórica. Como assevera Pereira et al. (2007):

“A relação do museu com seus objectos e seu entorno convida o visitante a ser um viajante do presente no passado, instigando-o a revisitar o seu próprio tempo, lugares, paisagens e expressões de outros grupos, culturas e sociedades que conectam. Conexões nem sempre familiares aos visitantes, mas provocadoras do alargamento de seus horizontes temporais e espaciais” (p.12).

Nestes termos podemos concluir, fortalecendo o coro de várias pesquisas, que estudar objectos museológicos pressupõe conhecer a historicidade da vida humana, o que nos permite novas aventuras de conhecer o mundo; cultivar a nossa afectividade e, sobretudo, reconhecer as diferenças e semelhanças entre povos, competências essenciais para a construção da nossa identidade e de uma orientação temporal mais avançada para o nosso tempo.

3.1. Reflexões sobre a leitura dos objectos museológicos como fonte histórica

A presença dos objectos museológicos na aula de História pode ter efeitos formativos como tentamos esclarecer nos itens anteriores. Porém, para que estes desempenhem efectivamente esta função necessitam de uma mediação didáctica que predispõe os professores a provocar uma interacção intensa entre os objectos e os alunos. Várias pesquisas foram e têm sido realizadas neste âmbito de modo a ajudar o professor de História nesta tarefa que se reconhece desafiadora e complexa.

Bittencourt (2005) lembra que *“os objectos de museus que compõem a cultura material são portadores de informações sobre costumes, técnicas, condições económicas, ritos e crenças de nossos antepassados”* (p. 355). No entanto, a autora adverte para o facto de que as visitas aos museus devem merecer muita atenção, para que possam constituir uma situação pedagógica privilegiada de análise

da cultura material, com vista à compreensão dos diversos objectos da vida quotidiana que apenas despertam interesse pelo viver do antigamente, em documentos ou em material didáctico que servirão como fonte de análise, de interpretação e de crítica por parte dos alunos. Nos seus estudos, ela observou ser comum encontrar crianças e jovens em museus acompanhados de professores, percorrendo as salas onde estão expostos os objectos - o que considera uma actividade educativa sempre bem-vinda. Contudo, questiona sobre o que efectivamente se aprende nessas visitas. A autora ainda constatou o uso restrito do museu pela maior parte dos professores, tendo o acervo do museu uma função específica de ilustrar, de maneira concreta, as aulas de História, onde os artefactos se restringem apenas ao “*complemento ideal para o documento histórico por excelência, isto é o texto*” (Bittencourt, 2005, pp. 354-355). Para a autora, esta forma de visitar o museu não só incentiva as crianças a uma cópia frenética das legendas e painéis sem uma compreensão real dos objectos expostos, como faz com que os objectos permaneçam inacessíveis, sendo preciso desencadear uma acção educativa que estimule a sensibilidade à linguagem museológica.

Uma questão essencial é colocada pela autora: *Como transformar os objectos de museus em fonte de conhecimento histórico?* Na sua visão Bittencourt (2005):

“A potencialidade de um trabalho com objectos transformados em documentos reside na inversão de um olhar de curiosidade a respeito de peças de museus – que, na maioria das vezes, são expostos pelo seu valor estético e despertam o imaginário de crianças, jovens e adultos sobre um passado ultrapassado ou mais atrasado – em um olhar de indagação, de informação que pode aumentar o conhecimento sobre os homens e sobre sua História” (p. 354).

Para tal, a autora sugere critérios e etapas no processo de descoberta e interpretação dos objectos museológicos. Apoiando-se em especialistas de educação museológica, aponta dois critérios fundamentais no descobrimento de um objecto: o estético e o científico.

Estético – recomenda-se uma aproximação, de preferência física, do aluno com o objecto, deixando-o expressar livremente suas impressões e favorecendo uma compreensão global proveniente de seu conhecimento intuitivo.

Científico – o aluno deve ser introduzido na compreensão do objecto como integrante de uma organização social, de uma parte da vida quotidiana, dos rituais, da arte de determinado grupo social. Salienta-se neste critério, relacionar os objectos uns aos outros, para que o aluno tenha condições de estabelecer comparações, notar diferenças e semelhanças entre os objectos, fazer analogias, sugerir hipóteses sobre o seu uso ou sobre técnicas de fabricação.

No que concerne às etapas, propõe três: observação, classificação e síntese, sem contudo serem rígidas, visto dependerem de variáveis como tipo de museu, temática, tempo disponível e presença ou não de monitores:

Observação – com a observação, seja ela livre ou dirigida, pretende-se que o aluno se concentre sobre o objecto de modo que ocorra a identificação e a descrição do mesmo. O que é o objecto? De que foi feito (tipo de material)? Como foi feito (técnica artesanal ou fabril)? Possui elementos decorativos? Para que serve? Por quem e como era utilizado (levantamento de hipóteses), constituem perguntas essenciais nesta etapa.

Classificação – esta etapa é caracterizada pela comparação dos objectos. O aluno deve a partir da selecção dos objectos, tentar identificar em relação aos outros, sua tipologia, e o contexto no qual o objecto foi produzido e seu entendimento como elemento de determinada cultura.

Síntese – etapa final do método de investigação, corresponde ao processo que vai da situação concreta e particular ao mais geral, ou seja da peça ao contexto cultural ao qual ela pertença. Com a síntese, o objecto está situado no tempo e no espaço em sua relação com determinadas actividades económicas, desenvolvimento tecnológico, com os costumes socioeconómicos, com a organização do trabalho ou organizações sociais ligadas à família, com os rituais funerários e crenças religiosas.

Segundo a autora, estas etapas serão factíveis se o professor tiver conceitos básicos sobre museu, lugar de memórias, e de seus objectos, entendidos como integrantes da cultura material, ou seja, como fruto do trabalho humano e, o mais importante ainda, se o professor souber proporcionar uma atitude inquiridora diante do objecto.

Ramos (2007) vai mais além na sua reflexão sobre o trabalho com objectos museológicos no ensino da História. Este fala em ‘objectos geradores’, tendo como ponto de partida a pedagogia de Paulo Freire. A ‘palavra geradora’, é o ponto de partida de Freire, defende uma alfabetização com profundo significado para o alfabetizado, no sentido de que a alfabetização não é decorar letras, sílabas e palavras, e sim uma forma de dizer o mundo, no mundo e com o mundo, isto é, antes de ler palavras, temos leituras do mundo. Assim, defender o trabalho com objectos geradores na aula de História é uma forma de realizar exercícios sobre a leitura do mundo através dos objectos seleccionados, segundo ilustra o autor:

“O trabalho com objectos geradores não se vincula a relação nas quais o sujeito simplesmente descobre o objecto. Não se trata da revelação à luz de métodos cujos passos estão seguramente definidos. Antes de tudo, o potencial educativo dos objectos geradores reside no exercício de alargamento do nosso ser no mundo, da experiencia de viver a historicidade do ser que dá existência a nós e ao mundo, em suas múltiplas ligações” (p. 63).

Para o alcance desta perspectiva, Ramos (2007) apela ao rompimento com a consciência tecnológica da modernidade que reduziu o conhecimento a uma racionalidade instrumental - dominação do sujeito sobre o objecto, pois, para o autor, *“é a partir da crítica a esse sujeito autocentrado que se torna possível enxergar outras dimensões dos objectos. Desse modo, não se trata de entendê-los como construções humanas, mas percebê-los em suas peculiaridades e em suas múltiplas ligações com a humanidade”* (p.65).

Ainda nesta obra, o autor procura não só alargar as dimensões dos objectos e suas potencialidades sobre a leitura do mundo, como também procura responder através das regras do trabalho com os objectos aos problemas de empatia histórica que os alunos tendem a demonstrar nas suas expressões ao nível de passados deficitários, abordados nos trabalhos de investigação em Educação Histórica. A esse respeito, sugere que encaremos os objectos como prolongamento do nosso corpo, como se órgãos artificiais se tratassem. É assim que o autor vê o museu como lugar de corpo exposto, e defende que:

“Ao saber que nas exposições há pedaços amputados, o ensino de História com objectos começa a ganhar profundidade existencial. Em sua trama de conflitos historicamente engendrados, o objecto está entre o passado e o futuro – presença da temporalidade. Presença de tempos em prolongamento do nosso corpo (...). Eis um fascinante desafio para romper com o evolucionismo que marca as relações que normalmente se estabelece entre passado e presente como se o passado fosse sempre um presente menor” (ibidem).

À semelhança dos outros autores acima referidos, Ramos sugere algumas regras pedagógicas de trabalho com os objectos museológicos. Defende que a selecção do objecto deve ter em consideração uma inserção significativa na vida quotidiana, o que permitirá aos alunos perceber e sentir que os objectos expressam traços culturais e que são criadores e criaturas do ser humano, como também, a partir do próprio quotidiano, lhes facilitará estabelecer o diálogo entre o conhecimento do novo na experiência vivida e a procura de novas leituras dos objectos; ela deve também explicitar a relevância do objecto para quem o colocou na qualidade de objecto gerador, ou seja, explorar as múltiplas relações entre o objecto e quem o escolheu. O autor pretende assim desvendar a questão da inocência das fontes materiais. Embora os objectos museológicos tenham um enorme potencial educativo, e na maioria das vezes não intencionais tornando-os mais credíveis, esta posição não os torna neutros no processo de questionamento enquanto fontes históricas, pois, envolve-se no cenário da escolha do objecto gerador, aspectos que cada sociedade pretende rememorar ou levá-los ao esquecimento, tendo em conta o contexto e os objectivos dessa mesma sociedade. Defende também a

criação de narrativas por parte dos alunos, onde cada um inventaria uma História na qual o objecto tenha um papel decisivo.

Estes exercícios iriam, pouco a pouco, constituir-se como base para um relacionamento mais crítico com as exposições museológicas, e desse modo, o objecto gerador não seria método e sim um parâmetro hermenêutico para uma construção criativa de práticas pedagógicas que possibilitem novas leituras da nossa própria historicidade, não na perspectiva de analisar o que passou, mas de interpretar a presença do passado em sua múltiplas dimensões temporais (Ramos, 2007).

3.2. Estudos sobre a exploração do pensamento histórico dos alunos através dos objectos museológicos

Nakou (2003) “salienta que a exploração do pensamento histórico em ambiente de museus reveste-se, geralmente, de grande interesse teórico-prático. É o centro do actual debate em História e do ensino aprendizagem em História, em estreita relação com as fontes” (p.56). Esta autora realizou um estudo longitudinal (3 anos), tendo como foco principal indagar o pensamento histórico das crianças em situação de Museu. As questões de partida para a investigação foram:

1. *Que tipo de pensamento histórico desenvolvem as crianças em ambiente de Museu?*
2. *Poderão as crianças nas idades compreendidas entre os 12 a 15 anos utilizar os objectos de Museus como fontes em termos históricos?*
3. *Com que variáveis educacionais está relacionado o pensamento histórico das crianças?*
4. *Com que variáveis museológicas está relacionado o pensamento histórico das crianças?*
5. *Até que ponto está relacionado o pensamento histórico das crianças com a idade?*
6. *Como poderemos definir o pensamento histórico e os seus elementos no sentido de se produzir um esquema analítico com o qual possamos explorar o pensamento histórico das crianças, em especial o que se desenvolve em ambiente de Museu e em termos das diferentes (tradicionais, modernas e pós-modernas) perspectivas da História e educação histórica? (p. 59-60).*

Esperava-se que o estudo pudesse mostrar algum pensamento oculto dos alunos, com bom potencial para desenvolver capacidades de pensamento histórico. Esperava-se também possibilitar a discussão sobre benefícios da utilização do museu para aprendizagem histórica em relação com o estudo e ensino da História na escola. Em complemento, foram também esperadas observações sobre alguns factores básicos, os quais podiam influenciar o pensamento histórico em ambiente de Museu; e que o ambiente histórico dos Museus atraísse o pensamento histórico dos alunos, desde que

entrassem no museu até serem envolvidos pela evidência material da vida humana e das ambiências do passado.

A investigação envolveu 141 alunos gregos com idades compreendidas entre 12 e 15 anos. O trabalho ocorreu em ambiente natural de Museu, onde os alunos tinham de concentrar-se em objectos e colecções pré-seleccionados e responderem por eles próprios e pelas suas próprias palavras às diferentes tarefas escritas. Foram-lhes apresentadas três tarefas diferentes: tarefa 1- concentrar-se num objecto; tarefa 2- concentrar-se numa colecção de objectos; e tarefa 3- inter-relacionar as actividades realizadas no museu com o posterior trabalho na sala de aula.

A análise dos dados concernentes à metodologia histórica que os alunos usaram nas suas respostas consistiu em sete categorias:

1. *Pensamento a-histórico* – descrição da relíquia como um objecto actual.
2. *Pensamento não histórico* – descrição da relíquia como um objecto mas com um passado impreciso.
3. *Pensamento pseudo histórico* – reprodução da informação.
4. *Pensamento pseudo histórico* - inferências não apoiadas directamente a partir do objecto.
5. *Pensamento racional* – inferências feitas através de um processo racional.
6. *Pensamento histórico* – inferências através de um processo histórico.
7. *Pensamento histórico avançado* – feitas avançadas inferências históricas através de um processo histórico elaborado.

A partir de análise de dados, a investigação chegou às seguintes conclusões: 1 - o pensamento histórico foi relacionado com a idade. Um grande número de crianças de 12/13 anos revelou um pensamento histórico válido mas o seu pensamento histórico continuou a evoluir com a idade em relação aos vários temas, de acordo com o nível e qualidade do pensamento histórico, assim como a metodologia e a validação dos resultados. 2- Existiram mais diferenças no pensamento histórico das crianças de 12/13 e 13/14 anos do que entre 13/14 e 14/15 anos. 3 - O pensamento histórico foi associado a uma serie de condições museológicas e educacionais, para além das idades. Actividades intelectuais complexas foram relacionadas com diferenças individuais em termos de potencial intelectual, desenvolvimento estético, sensibilidade e interesse na investigação histórica, modos de conhecimento, de questionar e de pensar. Nestes termos, a autora concluiu que:

- O ambiente do museu ajudou a avivar o *background* de conhecimento histórico e activou o pensamento histórico dos alunos, mais do que o ambiente da escola, no qual as crianças têm tendência para reproduzir acriticamente o conhecimento histórico e informação;

- O pensamento histórico dos alunos esteve intimamente relacionado com os objectos estudados;
- Um ambiente de museu arqueológico parece apelar ao pensamento histórico a partir do momento em que se entra no museu, pois os jovens vêem os objectos em termos históricos mesmo que as tarefas não impliquem uma resposta histórica;
- Os museus oferecem um ambiente que atrai o interesse das crianças devido à exposição dos objectos, o que permite desenvolver poderes intelectuais nas crianças e diferentes habilidades e capacidades, envolvendo o estético, empático, o psicológico, o social e a sensibilidade;
- O museu parece ser um bom meio educacional para se colocarem questões abertas e tarefas que apelam as crianças a colocar as suas próprias questões, permitindo-lhes demonstrarem pensamentos históricos e, sobretudo, desenvolver o seu potencial na interpretação histórica, através da análise das fontes.

Ainda, ressalta a autora as vantagens do trabalho dos alunos com os objectos estão associadas ao facto de a maioria dos textos escritos terem sido realizados para recordarem uma ideia enquanto os objectos foram feitos pelo seu significado, eles são a ideia. Este facto sublinha a importância dos objectos como valor único e a necessidade de os interpretar não somente na base do que eles representam em si mesmos, mas na base da sua importância física, como um bem. Assim, salienta a autora:

- Cada criança pode desenvolver, de acordo com a idade, capacidades e interesse no conhecimento, suas próprias potencialidades porque os objectos não colocam problemas de linguagem, ao contrário dos textos escritos que geralmente dificultam o trabalho das crianças, mesmo na idade de 15 anos;
- Os objectos dos museus não contam uma história fechada, eles estão abertos à interpretação das crianças;
- Pelo facto de os alunos não contarem uma determinada história, eles permitem que as crianças investiguem caminhos para poderem descobrir os seus significados, o que leva as crianças a avivar o seu *background* de conhecimento histórico e experiências e a usar ambos na sua aprendizagem particular. Se por ventura não se puder contar com o conhecimento histórico prévio, outras competências e capacidades podem ser desenvolvidas, tais como a imaginação das crianças e hipóteses em termos de incerteza histórica.

Na verdade, sumarizou a autora, as crianças tendem a usar uma série de competências que potencialmente os capacitam a compreender e “traduzir” imagens visuais para representações

conceptuais e verbais e ainda para articular com o discurso histórico. Deste modo, é importante deixar a criança “ler” objectos da cultura material para cultivar-lhes a literacia ao encontro das intenções e necessidades actuais. Na sua abordagem final, a autora afirma que embora o pensamento histórico dos alunos estivesse confinado devido a um ensino tradicional da História, aos limites de um conhecimento histórico pronto e inquestionável, um condicionalismo educacional que pressupõe que o passado é todo conhecido, muitos alunos expressaram um pensamento histórico com metodologia científica e de conteúdo histórico rico. Alguns alunos exprimiram a ideia de que o passado não pode, efectivamente, ser directamente conhecido. Este facto foi considerado muito positivo pois mostra que o potencial dos alunos foi para além dos limites do ensino ministrado.

Ribeiro (2004), no seu estudo em tese de Mestrado, procedeu a um estudo de carácter exploratório de ideias de alunos portugueses sobre evidência. Trabalhou com artefactos arqueológicos em sala de aulas. Pretendeu indagar se, a partir de fontes primárias arqueológicas, os alunos do 5º ano de escolaridade faziam inferências acerca do passado e, no caso positivo, que tipo e níveis de inferências concretas eram feitos. Seleccionou uma turma de 20 alunos de uma escola do norte de Portugal, na faixa etária entre 10 aos 12 anos. Como fonte principal para as tarefas dos alunos, o autor disponibilizou materiais arqueológicos concretos respeitantes aos períodos cronológicos da Pré-história e da Romanização da Península Ibérica e, como material adicional, recorreu ao manual dos alunos e a uma notícia jornalística. Após a afinação dos instrumentos, procedeu à recolha de dados e, inspirando-se no modelo de progressão de Ashby e Lee (1987) sobre empatia histórica, agrupou-os nas seguintes categorias no que diz respeito às inferências sobre o passado:

1. *O passado opaco* – o passado surge como algo inatingível e ininteligível. As inferências sobre o passado apresentam-se desprovidas de sentido ou historicamente inadequadas, resultado da não identificação do objecto e não reconhecimento da função concreta do mesmo.
2. *Estereótipos generalizados* – os alunos identificam e indicam correctamente a função dos objectos, mas depois, na tentativa de os relacionar com o passado histórico, argumentam com factos que pouco têm a ver com os mesmos.
3. *Empatia do quotidiano aplicada à História* – os alunos entendem o passado tendo por base os seus conhecimentos e experiências de vida quotidiana.
4. *Empatia histórica restrita* – a observação dos objectos desperta uma compreensão do período histórico apresentado, afastando os alunos do senso comum e do quotidiano real, ainda que

numa contextualização histórica restrita. Há indícios de que os alunos imaginam as vivências do Homem no seu contexto específico, o que os transporta para o passado.

Perante os dados, o autor constatou que:

- Há uma certa variância do pensamento, conforme se trate do estudo do período pré-histórico ou do período romano; notou-se uma maior elaboração de respostas no segundo questionário, o que poderá dever-se ao facto de os alunos estarem mais familiarizados com a tarefa num segundo momento, e não tanto com a familiarização com o segundo tema.
- Independentemente do nível de progressão em que o aluno se encontra, nos dois questionários a identificação e atribuição da função aos objectos foi feita tendo em conta os conhecimentos e experiências do real actual;
- Notou-se uma tendência de progressão do nível 2 (estereótipos generalizados) no Questionário 1, para o nível 3 (Empatia do quotidiano aplicada à História) no Questionário 2.

Relativamente às conjecturas a que os alunos foram desafiados a realizar, verificou-se uma tendência geral para a focalização de aspectos concretos relacionados com a matéria-prima, a manufactura, a funcionalidade e a localização arqueológica dos objectos, havendo uma certa homogeneidade de respostas nesta dimensão. No que diz respeito às inferências, verificou-se que tiveram maior dificuldade em inferir a partir de objectos arqueológicos pré-históricos do que com os dos romanos. Porém, em geral, os alunos em função da observação directa dos objectos aplicaram raciocínios arqueológicos, porque a partir deles apresentaram factos que não se observam directamente.

Concluiu o autor que a utilização de fontes arqueológicas na aula de História permite aos alunos acederem mais facilmente ao passado, pelo facto de os objectos serem remotos. Deste modo é possível criar uma dinâmica de aula mais activa, criativa e participativa, tornando o aluno protagonista da sua aprendizagem e não unicamente um receptor de conhecimentos; a manipulação de objectos arqueológicos leva o aluno para fora do espaço físico da sala de aula, permitindo-lhe também fazer inferências acerca do passado ao nível do social, da economia, da política, da religião e do quotidiano; esta estratégia de ensino parece revelar-se importante para o desenvolvimento do pensamento histórico das crianças e adolescentes, nomeadamente da compreensão empática de situações passadas, por isso sugere que os professores de História nas aulas utilizem diversas fontes e nomeadamente, as arqueológicas.

Fernandes (2009) no intuito de dar o seu contributo em torno da aprendizagem da História, no contexto de reflexões da educação histórica em Portugal, trabalhou na sua tese de mestrado com alunos do 7º ano de escolaridade. O objectivo da investigação era indagar como lidam os alunos do 7º ano de escolaridade com a explicação histórica de um período tão remoto como a pré-história, através de interpretação de artefactos.

Formulou as seguintes questões de investigação:

1. *Que ideias tacitas manifestam os alunos em relação à função do Museu?*
2. *Que inferências realizam os alunos sobre os artefactos pré-históricos?*
3. *Qual a estrutura explicativa subjacente às explicações elaboradas pelos alunos do 7º ano perante artefactos pré-históricos?*
4. *Que conjecturas apresentam os alunos sobre os artefactos observados?* (p. 51).

A amostra participante foi constituída por 20 alunos do norte de Portugal seleccionada por conveniência. Para a recolha de dados, utilizou a técnica do inquérito por questionário e entrevista. O questionário foi constituído por:

a) Material histórico: artefactos pré-históricos, concretamente artefactos originais e réplicas do Paleolítico e Neolítico. O material foi apresentado aos alunos em dois conjuntos: artefactos do Paleolítico/Mesolítico; artefactos do Neolítico;

b) Propostas de tarefas escritas com base nas fontes materiais (artefactos) apresentadas.

As tarefas foram equacionadas em três conjuntos a realizar pelos alunos em pares. As questões deviam ser respondidas com base nos artefactos expostos e no conhecimento que possuíam, nomeadamente adquirido nas aulas de História. Estas tarefas foram complementadas por curtas entrevistas. A experiência foi realizada no contexto de sala de aula, numa aula de 90 minutos. Após a afinação dos instrumentos no estudo exploratório, foi implementado o estudo principal. Os dados colhidos foram categorizados tendo como inspiração o modelo de progressão conceptual desenvolvido nos trabalhos de cognição histórica, como Ashby e Lee (1987), Lee (2003), Barca (2000), Ribeiro (2002) e outros, tendo em consideração as perguntas de investigação, o que resultou na definição de quatro dimensões e respectivos níveis de progressão de ideias dos alunos, sendo:

1. *Função do Museu:* Tarefa explicativa não alcançada; Explicação patrimonial à luz do presente; Explicação histórica restrita.
2. *Inferências sobre o passado:* Ideias inconscientes/vagas; Ideias alternativas de “Antiguidade”; Inferências restritas; Inferências válidas.

3. *Sentidos do passado*: Explicação à luz do quotidiano; Explicação histórica restrita; Explicação histórica válida.

4. *Conjecturas sobre os artefactos*: Ideias inconscientes/vagas; Empatia à luz do quotidiano; Empatia histórica restrita; Empatia histórica emergente.

Para a primeira dimensão, *Função do museu*, concluiu que alguns alunos apresentaram como principal ideia tácita acerca da função do museu que construir objectos de pedra semelhantes aos originais é muito difícil, e daí os museus optarem por materiais mais frágeis para a construção de réplicas; alguns alunos apresentaram ideias alternativas do quotidiano, tendo a percepção de que os museus possuíam objectos valiosos do passado que podem ser destruídos ou roubados; outros ainda revelaram alguma confusão de significado de uma fonte primária original e da sua réplica aproximada, o que teria contribuído para que algumas respostas a questões que se seguiram revelassem, por parte desses alunos, dificuldades na interpretação histórica com réplicas aproximadas das originais; outros ainda revelaram uma falta de problematização da evidência histórica material.

No que diz respeito à segunda dimensão, *Inferências sobre o passado*, o estudo mostrou que os alunos fizeram inferências válidas, ainda que simples, sobre os artefactos pré-históricos, e que se concentraram nas técnicas e materiais usados na sua construção. Alguns alunos apresentaram dificuldades em utilizar os artefactos como evidência, em conjugar a sua observação e análise com os conhecimentos prévios - inferência restrita - pois focaram-se apenas na observação superficial dos artefactos sem os colocar num contexto concreto, o que levou a algumas generalizações nem sempre válidas e a respostas pouco objectivas. Esta situação deveu-se ao facto de que, embora os alunos mobilizassem alguns conhecimentos prévios, sobretudo adquiridos na aula de História, revelaram dificuldades em descrever as técnicas de construção e materiais usados, fazendo-o de forma simplificada. Em termos gerais, os alunos fizeram suas inferências a partir dos artefactos sobre o período pré-histórico, detectando uma evolução dos objectos e descrevendo técnicas de construção dos artefactos, ainda que de forma simplificada.

Na terceira dimensão, *Sentidos do passado*, a autora cruzou as respostas desta dimensão com as dimensões de função do museu e de Conjecturas sobre os artefactos, o que lhe permitiu uma visão global dos padrões explicativos observados. Deste cruzamento constatou que as ideias dos alunos se situaram, na sua grande maioria, no nível de explicação histórica restrita, e 4 grupos alcançaram uma explicação histórica válida, concluindo que a estrutura explicativa subjacente às ideias dos alunos revelou uma distribuição em diferentes níveis de progressão e uma oscilação de progressão de um nível ou dois para outro, o que converge com os estudos de Dickinson e Lee (1981,1984), Ashby e Lee

(1987), Lee (2003). Apesar dessa oscilação, a maioria das respostas situou-se num nível explicativo ainda que restrito. Nenhum grupo regrediu, pelo contrário, verificou-se que enquanto alguns grupos se mantiveram no mesmo nível, outros avançaram para níveis mais elaborados. A autora constatou também, como em outros estudos semelhantes, a não existência de um padrão único e homogêneo nas respostas dos alunos, pois cada esquema explicativo menos ou mais sofisticado, utilizado pelos alunos, parece depender do fenómeno a explicar, dos conhecimentos prévios e do tipo de educação formal recebido. A autora reconheceu ainda que, em algumas respostas, os alunos usaram recorreram ao presente para explicar o passado.

Por último, na dimensão *Conjecturas sobre os objectos*, constatou que as conjecturas centraram-se em questões sobre os artefactos: identificação, técnicas de construção, matéria-prima, função e localização arqueológica, situando-se na sua grande maioria a um nível de empatia histórica restrita. Contudo, alguns alunos elaboram conjecturas sofisticadas, questionando sobre os que construíram aqueles artefactos, revelando alguma curiosidade em relação às pessoas que as produziram e usaram, enquanto outros alunos elaboraram conjecturas apenas com base nas experiências e conhecimentos do presente. A autora verificou que, em alguns grupos, os alunos revelaram dificuldades em questionar as fontes a níveis elaborados, demonstrando pouca imaginação histórica e andando à volta do mesmo tipo de ideias, centradas na vida material do objecto sem relacionar com outras vertentes da vida humana (social, religiosa, cultural e política).

Como principais conclusões, a autora realça os seguintes:

- Os alunos envolvidos neste estudo usaram ideias prévias apreendidas sobretudo das aulas de História mas também das suas experiências do quotidiano, e usaram os objectos expostos para fazer inferências, produzir explicações e conjecturas, ainda que revelando fragilidades nos seus modelos inferenciais e explicativos;
- Quanto à qualidade de inferências de nível explicativo, o estudo sugere uma variância de níveis conceptuais e que, apesar das fragilidades na produção de inferências explicativas, a grande maioria dos alunos apresentou explicações sobre os artefactos pré-históricos expostos e as comunidades que as construíram.

A autora apresenta como sugestões em educação histórica:

- O uso de metodologias baseadas na reflexão sobre conceitos de segunda ordem em História, no sentido de promover a construção de um pensamento histórico mais elaborado;

- Um ensino de História centrado na qualidade de inferências e níveis explicativos que possibilite ao aluno exercitar o seu pensamento no campo de explicação intencional/compreensão empática;
- O trabalho com evidências materiais não só em ambientes de sala de aula, mas também em ambientes de museu ou misto, utilizando portanto os dois ambientes.

4. Relação entre memória e História

Tendo em consideração a multiplicidade de acepções do conceito de memória (estudos em psicologia, fisiologia e outros) abordamos, no presente estudo, a memória na sua dimensão de identidade colectiva que aliás, tem sido a perspectiva mais comum nas Ciências Sociais e humanas e, particularmente, em História. Le Goff (2000b) define a memória como a capacidade de conservar certas informações, graças às quais o Homem pode actualizar impressões ou informações passadas, que ele representa como passadas. Segundo o autor, este conceito embora remeta, em primeiro lugar, a um conjunto de funções psíquicas, *“os fenómenos da memória, seja nos seus aspectos biológicos ou psicológicos, mais não são do que os resultados dos sistemas dinâmicos de organização, e apenas existem enquanto a organização os mantém ou os reconstitui”* (p. 10), ela transcende os limites físicos do corpo para desempenhar uma função social.

Maurice Halbwachs é referenciado nos estudos de Franco e Venera (2007), Miranda (2007) e Pinto (2011) como um dos principais defensores da memória colectiva. Segundo Halbwachs, a memória é social porque opera com linguagem, conceitos, valores e noções que não são específicos de quem recorda, mas são conjuntos em que se inserem e nos quais foram socializados, de tal forma que os sentimentos evocados pelos indivíduos pertencem ao universo semântico onde foram criados. Nestes termos o autor considera a família, a escola, os locais de trabalho e sociabilidade, a media como quadros sociais de produção e inculcação de memórias (citado por Miranda, 2007a).

Assim, para Miranda (2007a), a memória não só diz respeito à actividade directa de rememoração mas também às reminiscências e artefactos produzidos pelo Homem capazes de contribuir para a perpetuação da sua memória. *“Estas reminiscências são a natureza primária e subjectiva da memória que se organiza como substrato para a memória social e histórica”* (p. 84). Os objectos museológicos abordados neste estudo fazem parte desses artefactos que, sendo preservados como património, constituem um legado histórico.

Falar da relação memória e História revelou-se sempre complexo na medida em que, como demonstram vários autores que a analisaram, elas são unidades ao mesmo tempo indistintas e não necessariamente próximas. São indistintas porque tanto a memória como a História dizem respeito ao Homem na sua relação com o tempo. Do mesmo modo que o material fundamental da História é o tempo, para a memória também o é. Como salienta Rüsen (2010), sob influência do fluxo temporal, o Homem cria símbolos na organização da sua vida cultural com a intenção de superar os limites da sua própria vida, por isso o autor define *“o acto de rememorar como ato de dar sentido à experiência do tempo”* (p. 80). Acrescenta o autor, através da memória o passado se torna presente de modo que o presente seja entendido na sua articulação com passado. A memória encontra-se também intimamente ligada às expectativas futuras, em virtude de intenção do agir para o futuro. E ambas funcionam como ferramentas fundamentais na discussão sobre a questão das identidades. Como salienta Le Goff (2000b) *“a falta ou a perda, voluntária ou involuntária, da memória colectiva nos povos e nas nações pode determinar perturbações graves da identidade colectiva”* (p.11).

Memória e História, porém, opõem-se na medida em que a memória vincula-se ao vivido; apoia-se na experiência subjectiva, baseia-se na lembrança para reconstrução do passado e visa garantir a continuidade, ligando o passado e o presente, enquanto a História transcende a vivência subjectiva, fundamenta-se na interpretação dos factos, por isso objectiva porque baseia-se na evidência, e tem como finalidade a compreensão das mudanças ao longo do tempo. Segundo Rüsen (2010), *“a História é um nexó significativo entre o passado, o presente e o futuro, não meramente uma perspectiva do que foi. É uma tradução do passado ao presente, uma interpretação da realidade passada via uma concepção da mudança temporal que abarca o passado, o presente e perspectiva os acontecimentos futuros”* (p. 57).

Pinto (2011) na sua abordagem sobre a relação memória e História a partir do património, também concluiu que a memória difere da História porque a primeira é subjectiva, reflectindo o quadro social de um grupo específico e focando a estabilidade, a essência imutável do grupo, sendo por isso a-histórico e anti-histórico. A História distancia-se de qualquer perspectiva específica, assumindo uma posição crítica, reflexiva, considerando a transformação e a historicidade. No entanto, admite a memória como premissa do conhecimento histórico que, se analisada como evidência permite a inferência da História. Esse aspecto é bastante esclarecido em Collingwood (1981) e salienta que a memória, embora recorde o que é significativo, não é História, é fonte para a História a ser abordada de acordo com a metodologia própria desta área de conhecimento. Também Le Goff (2000b), ao associar a memória com as forças sociais que lutam pelo poder, salienta que a memória colectiva está

sujeita a mecanismos de manipulação e, desta feita, refere o autor “*não existe documento objectivo, inócuo, primário. A memória assim como o documento não são qualquer coisa que ficaram por conta do passado, são produto da sociedade que os fabricou segundo as relações de força do poder*” (p. 102). Assim, segundo o mesmo autor, cabe ao historiador criticá-los e confrontá-los num conjunto mais amplo de fontes que sejam capazes de informar a respeito do contexto a que a memória se insere.

Os autores em referência mais salientam que, embora a memória produza matéria com que a História trabalha, ela não depende cegamente da memória, visto que através da História é possível descobrir e recuperar aquilo que foi completamente esquecido, podendo se afirmar neste ponto, que a História resgata a memória. Explicitando a relação destes dois conceitos, Le Goff descreve a memória como um nível elementar da elaboração histórica e a História como a forma científica da memória, que por sua vez a alimenta.

Esta relação faz com que o ensino de História seja sempre mesclado com a memória, desde a origem da História como disciplina, no séc. XIX, onde a preocupação era olhar sobre o passado nacional, como principal foco de identidade colectiva e da base moral dos indivíduos, assim como na perspectiva da História ensinada na actualidade, cujo foco consiste em trazer o sistema valorativo dos alunos, tendo em consideração as realidades socioculturais e, conseqüentemente as diversidades culturais e étnicas existentes. Nesta nova perspectiva, a memória não é abordada somente pela sua finalidade, mas também como procedimento metodológico e estratégia que facilita a apreensão do tempo pelos alunos, sobretudo os mais novos.

A aprendizagem em História é a consciência humana relativa ao tempo, experimentando o tempo para ser significativa (Rüsen, 2010). Contudo, apreender o tempo é uma tarefa que se reconhece complexa pois não é algo que se experiencia pelos nossos sentidos. Esta dificuldade, aliada à própria evolução da concepção do tempo histórico que não se restringe apenas ao tempo cronológico, mas também ao tempo vivido, vincula a questão da memória, sobretudo as memórias familiares no ensino da História. Como refere Miranda (2007b)

“O conceito de tempo já não é visto como simples mecanismos de contagem e marcação temporal, como também demanda de um complexo processo de internalização e aprendizagem por cada sujeito que, ao nascer insere-se em uma cultura do tempo já posta. Deste modo, a família é a fonte primária essencial, pois a partir de interacção entre práticas de memória familiares, saberes escolarizados e mediáticos, a criança configura as percepções a respeito do tempo e do passado.” (p. 94).

Vários estudos na área de educação histórica (e não só) corroboram que a relação da criança com o entendimento da variável temporal não se origina, contudo, no interior do espaço escolar, ele

deriva do seu estar no mundo, das suas práticas de sociabilidade que são muita vezes anteriores ou paralelas a escola - aliás este é o princípio do construtivismo, desde a década de 1980. Assim, partindo deste princípio e, tendo em consideração o conceito de identidade, apresentado fundamentalmente como “*uma elaboração necessária à coerência e continuidade do indivíduo*” (Miranda, 2007b, p. 87), rematamos que sendo a memória mediadora entre o presente e o passado, ela pode fortalecer a consciência desse passado e, por isso, constituir como a base para a construção da identidade pessoal e colectiva.

O ensino da História local norteia propostas curriculares de diversos países, devido à sua importância num momento em que o sistema da Globalização exacerba as crises identitárias. Fontanel (2007) reconhece que, se por um lado a globalização criou referências culturais comuns e a noção de des-territorialização do cidadão, por outro lado, com as mudanças confusas e incontroladas deste fenómeno, as pessoas tendem a reagrupar-se em torno de identidades primárias: religiosas, étnicas ou territoriais, buscando referências nos contextos locais mais tradicionais.

No entanto, a selecção de conteúdos coerentes e objectivos desta disciplina tem levado a cabo discussões que contestam os pressupostos com que esses conteúdos têm sido seleccionados e leccionados nas escolas. Vários estudos de autores brasileiros como Miranda (2007a), Bittencourt (2005), entre outros, demonstram o facto de a História local ser leccionada na base de pressupostos de uma História nacional que privilegia a memória das elites locais, tendo como finalidade homogeneizar a identidade da nação como um todo ao suprimir a diversidade cultural e identitária das pequenas comunidades que precederam e ergueram tais nações. Estes pressupostos contrariam os objectivos e essência da História local pois, “*o papel de ensino da História na configuração identitária do aluno é dos aspectos relevantes para considerar ao proporem se estudos da História local*” (Bittencourt, 2005, pp. 168-169). Adverte a autora:

“Um ensino da História local que preserve os pressupostos da História nacional pode simplesmente reproduzir a História local do poder local e das classes dominantes caso esta se limite a fazer conhecer aos alunos nomes de personagens políticas de outras épocas e demais autoridades. (...) é preciso identificar o enfoque e a abordagem de uma História local que crie vínculos com a memória familiar, do trabalho, das migrações, das festas” (idem)

De registar que pesquisas recentes sobre a aprendizagem da História local no Brasil, desenvolvidas no âmbito da educação histórica, rompem com os pressupostos apontados e têm explorado concepções de alunos sobre a História local à luz de referências familiares, sociais e culturais tais como as experiências de Schmidt e Garcia (2007); Cainelli e Lourençato (2011), entre outros.

Em relação a Moçambique, Ivala analisou profundamente, em 2002, o ensino da História local na realidade moçambicana, apontando-lhe dificuldades do ensino de História oficial/nacional semelhante a alguns países. O mais inquietante ainda, na realidade moçambicana, sublinha o autor, trata-se de uma História oficial paradigmaticamente reduzida ao colonialismo, à luta anti-colonial (resistência e nacionalismo) e ao patriotismo; abordada em função de alguns reinos e Impérios em função dos interesses do colonizador e de sobrevalorização dos protagonismos das lideranças dentro das formações sociopolíticas, deixando-se de fora as histórias das comunidades locais, além de o seu ensino ser limitado às duas últimas classes do Ensino Primário, 4ª e 5ª classes e a última classe do ensino secundário, 12ª classe. O autor em referência reconhece a relevância dos actores do nacionalismo e do patriotismo como elementos aglutinadores do projecto da unidade nacional moçambicana mas, segundo ele, prevalecem outros actores actantes em esferas enraizados nas tradições, que constituem o elo de ligação entre o nacional e o comunitário-local.

É de realçar que o estudo em referência enquadrou-se na baliza temporal de 1975-2000 - período anterior à revisão e implantação das políticas do chamado Novo Currículo em Moçambique em 2003 - 2004. Entretanto, apesar de o Novo Currículo ter como um dos seus grandes objectivos, a consideração dos saberes locais das comunidades onde a escola se insere (PCEB, 2003), e alargado o seu ensino em quase todas as classes do ensino primário, se não por disciplina, ao menos pela transversalidade de conteúdos, o grosso dos problemas acima mencionadas continuam a fazer frente ao ensino da História local. A grande dificuldade reside da inexistência de materiais de ensino produzidos a partir das referências locais⁵. Tal facto faz com que os manuais de ensino, assim como os professores continuem a abordar uma História local segundo ficou caracterizada. Contudo, a nível da História nacional, estudos recentes com jovens de 15-17 anos, indiciam que os alunos não apresentam narrativas de sentido único acerca da História de Moçambique (Barca, 2011).

Perante as dificuldades sobre o ensino da História local que ainda se detectam em Moçambique, reitera-se o desejo de contribuir para ultrapassar tais problemas. Por isso, o nosso propósito é trazer estudos de autores que procuram estratégias para superação desta crise e apontam o trabalho com o património local como sendo uma matriz da memória colectiva, incluindo o ensino da História local. Como salienta (Bittencourt, 2005) *“a questão da memória impõe-se por ser a base da identidade, e é pela memória que se chega a História local”* (p.68). A autora realça que, para além da memória das pessoas, escrita ou recuperada pela oralidade, existem os lugares da memória, expressos

⁵ Teses de Mestrado e, eventualmente, outras investigações, procuram colmatar estas talhas.

por monumentos, praças, edifícios públicos ou privados, desde que preservados como património histórico, ou seja, todo o vestígio do passado de todo e qualquer lugar de pessoas e de coisas, de paisagens naturais ou construídas, pode tornar-se objecto de estudo.

De acordo está Pinto (2007) que defende que o património é fundamental e necessário para formar o pensamento a um nível crítico e fundamentado, particularmente junto dos mais novos, cuja personalidade e identidade se encontram nas fases vitais de construção. Portanto, estabelecendo uma ilação sobre as exigências curriculares do contacto/estudo directo com o património histórico-cultural nacional, regional/local, com vista à (re) valorização do património histórico-cultural, enquanto instrumento fundamental para compreender, preservar, partilhar múltiplas identidades, realça que a educação patrimonial, principalmente através do museu que tem um papel central na divulgação das materialidades patrimoniais, pode cativar os mais novos para as realidades regionais/locais da História e da cultura.

Para Azevedo (2003), os museus têm utilizado dinâmicas de mediação nas várias acções culturais e pedagógicas e de divulgação que têm vindo a implantar. Surgem assim como um instrumento, por excelência, de mediação cultural. A autora revigora o papel pedagógico do museu na preservação e divulgação de um património, memória colectiva e identidade na afirmação dos valores culturais, cabendo cada vez mais aos serviços educativos afirmar essa vocação mediadora através do trabalho com os objectos enquanto mediadores dos sujeitos com o passado.

Sumariando ideias destes e outros autores, a História local sob o ponto de vista pedagógico constitui-se como a uma pedagogia da memória que poderá fazer frente aos problemas de desenraizamento, à falta de consciência da identidade e da pluralidade cultural que as sociedades enfrentam. O ensino da História local pode ter um papel decisivo na construção de memórias que sirva de plataforma para a construção da identidade dos alunos e sua relação com o multiculturalismo, numa perspectiva de interacção cultural.

Assim, apresentamos a seguir estudos empíricos de alguns dos autores aqui referenciados e outros cuja resposta a esse desafio foi explorar o pensamento histórico e patrimonial de crianças e jovens, contribuindo assim para a formação dessas personalidades.

4.1. Estudos sobre educação histórico-patrimonial

Pinto (2007), no seu estudo de Mestrado trabalhou o tema de Património motivada pelas leis sobre a revalorização do património e as exigências curriculares acerca do contacto directo com o património histórico-cultural nacional e regional/local. O estudo empírico baseou-se numa experiência educativa com grupos de crianças e jovens entre 8 e 14 anos, no Centro Histórico de Guimarães, e nele pretendeu indagar sobre quais as concepções de crianças e adolescentes sobre o património desse Centro Histórico. Especificamente, procurou indagar que níveis conceptuais revelam num contexto de observação directa do património e que fontes de conhecimento utilizam e quais as possibilidades de educação patrimonial suscitadas por uma experiência organizada de contacto com o património.

A experiência consistiu num percurso por quatro áreas do Centro Histórico de Guimarães com 20 participantes devidos em dois grupos, um com crianças entre os 8 e os 11 anos, e outro com jovens entre os 12 e os 14 anos. A investigadora elaborou previamente um instrumento de trabalho, um guia “À Descoberta do Centro Histórico de Guimarães”, o qual foi entregue a cada participante, a fim de ser progressivamente explorado ao longo do percurso, com a orientação da investigadora. Os participantes foram convidados a partilharem em voz alta, as suas percepções acerca dos edifícios e locais que iam percorrendo. Para o estudo foram usados a técnica de observação naturalista apoiada na audiogravação das intervenções orais dos participantes, um conjunto de tarefas escritas propostas no guia e um questionário preenchido no final da visita para avaliar o interesse suscitado pela experiência educativa.

No que diz respeito às intervenções orais dos participantes durante o percurso, foram delineadas três categorias:

1. *Verbalização partilhada com base na apreensão dos elementos observados e na experiência pessoal* – integrando as competências de observação, participação e memorização.
2. *Verbalização partilhada com base na observação e na experiência pessoal, apresentando uma contextualização histórica restrita* – referente ao relacionamento de passado presente.
3. *Reflexão crítica e personalizada* – alusiva à valorização dos bens patrimoniais, num exercício de síntese a acrescentar às características anteriores.

Para a primeira categoria constatou que as crianças dos 8-11 anos focalizaram o seu raciocínio na informação disponibilizada e/ou conhecimento recordado. Existe uma versão do passado que é transmitida pelos livros, pelos professores, ou pelos mais velhos. No grupo dos 12-14 anos, alguns

adolescentes centraram a sua intervenção na descrição de situações históricas que pertencem ao domínio das suas vivências, indicando a presença de ideias prévias acerca de aspectos menos divulgados do património.

Na segunda categoria, algumas crianças dos 8-11 anos aplicaram ideias acerca do passado histórico e/ou conceito de mudança, baseando-se em informações que lhes foram transmitidas por familiares ou pela comunidade, além de recorrerem à observação e a experiência pessoal. No grupo dos 12-14 anos, alguns participantes evidenciaram conhecimentos prévios acerca dos acontecimentos ou situações históricas, veiculados pela escola ou pela comunidade, centrando a sua intervenção ao nível da descrição. Outros indiciam a presença de ideias relacionadas com vivências ou das crenças enraizadas no seu universo cultural.

Na terceira categoria, algumas crianças do grupo dos 8-11anos, além de estabelecerem uma relação entre o observado e os conhecimentos anteriores, questionaram factos convencionais relacionados com os espaços observados. No grupo dos 12- 14 anos alguns adolescentes discutiram diferentes pontos de vista relativamente à valorização e preservação dos bens culturais.

Na análise de desempenho dos participantes nas tarefas escritas correspondentes a uma das partes do guião, a investigadora utilizou uma categorização simples sobre o pensamento histórico dos adolescentes, distinguindo três categorias fundamentais do pensamento explicativo: a) restrito, b) circunstancial, c) imaginativo. Tendo em conta uma aferição cruzada das respostas, procurou traçar o perfil dos participantes de acordo com o nível da resposta: *resposta inadequada* – não corresponde ao sentido da proposta de actividade; *resposta aproximada ou restrita* – refere concretamente apenas alguns elementos ou não faz distinção entre o “antes” e o “agora”, limitando-se a indicar indiscriminadamente as diferenças; *resposta adequada* – preenche adequadamente a totalidade dos espaços indicados para o efeito, ou refere as diferenças mais notórias, distinguindo claramente o “antes” e o “depois”. Comparando os resultados dos dois grupos etários, constatou que nem sempre a idade se apresenta como factor de melhor desempenho.

No que concerne às questões fechadas, a maioria dos participantes achou a experiência divertida e com interesse indicando que recomendariam aos seus amigos; consideraram também que a actividade permitiu “aprender brincando” e “descobrir aspectos do património de Guimarães que desconheciam”. No que respeita aos comentários dos participantes (questões abertas), a maioria referiu que gostou de tudo, alguns especificaram os monumentos, outros realçaram o facto de a experiência lhes ter permitido conhecer melhor a cidade e, ainda, o carácter de passeio exploratório.

Concluindo a autora salienta que a sensibilização para a salvaguarda do património pode ser desenvolvida com grupos de diferentes níveis etários, mas pressupõe a existência de educadores sensíveis à sua utilização como recurso e, ainda, a produção de novos e variados instrumentos, criando narrativas mais válidas que proporcionem a experimentação de metodologias diversas na abordagem do património.

Assim, os resultados do estudo sugerem que:

- Os jovens podem atingir níveis conceptuais mais ou menos elaborados em relação ao património sem uma relação absoluta de faixa etária, o que é consistente com os resultados de A. Dickinson, P. Lee, R. Ashby, M. Booth e D. Shemilt, que refutam a teoria de invariância dos estádios de desenvolvimento de Piaget. Porém, uma reflexão criativa e personalizada surgiu mais entre os adolescentes;
- Parece existir uma relação entre os aspectos histórico-culturais que os sujeitos consideram ser mais significativos e as suas experiências de aprendizagem, o seu mundo de valores. As verbalizações apresentadas pelos participantes indiciam ideias prévias acerca da percepção do património, veiculadas pela escola e pela comunidade;
- As diferenças observadas na expressão do pensamento histórico acerca das evidências do património observado parecem revelar uma relação com as condições específicas da metodologia utilizada. O contacto directo com o património possibilitou aos intervenientes a expressão de um pensamento histórico para além dos limites da sua educação escolar, familiar ou do meio local;
- As crianças e os adolescentes são capazes de reflectir e exprimir um pensamento crítico sobre as alterações verificadas no património urbano, desde que os materiais sejam adequados, inteligíveis e motivadores.

Destas reflexões a autora destaca algumas conclusões relacionadas com a educação patrimonial e histórica:

- A exploração educativa do património histórico, de forma sistemática, poderá permitir o desenvolvimento de múltiplos saberes e competências, articulando aspectos teóricos e práticos, estimulando uma atitude de descoberta por parte dos participantes;
- O despertar de interesses na área de educação patrimonial passa fundamentalmente por experiências concretas e participadas da aprendizagem. A proporção do pensamento histórico envolve experiências com significado, nomeadamente em locais que os jovens possam explorar numa atmosfera descontraída e manifestar as suas opiniões;

- A elaboração de materiais educativos, no plano metodológico ou noutro, exige um processo cuidadoso de aspectos como formulação de questões, propostas de tarefas, duração das actividades, linguagem adequada que combine os níveis etários em contextos diversos;
- Em Educação patrimonial, não basta apresentar propostas em termos prescritivos e impressionistas; torna-se necessário elaborar “programas” de acção. Só assim, uma experiência educativa de contacto directo dos jovens com o património local poderá suscitar o envolvimento activo dos jovens na construção do seu próprio saber e contribuir para a formação de um público com competências analíticas, capaz de se posicionar em relação às questões de património.

Dias (2008) na sua tese de Mestrado trabalhou a temática da História local/regional sobre a produção do açúcar na Madeira. O estudo pretendeu indagar qual o papel da História local na construção do conhecimento histórico dos alunos do Funchal e, especificamente, que ideias substantivas apresentam os alunos sobre a História da Madeira, que significância atribuem à História local no contexto da História global, em que situações contactam os alunos com fontes para a História local. A amostra participante foi constituída por 38 alunos de duas turmas do 6º ano de escolaridade numa escola do Funchal, Madeira, e na faixa etária entre os 10 e os 14 anos.

Para a recolha de dados o investigador aplicou um questionário numa aula de noventa minutos o qual continha, para um 1º grupo de questões, fontes iconográficas relativas a objectos/instrumentos e monumentos da cidade de Funchal, directamente relacionados ou não com a economia do açúcar no Funchal do séc. XVI. Como tarefa, os alunos deviam, com base nestas fontes, seleccionar as que se relacionavam com a economia do açúcar, bem como reportar se tinham conhecimento directo dos objectos/monumentos apresentados e, em caso afirmativo, em que contexto. O questionário contemplava também duas fontes secundárias escritas as quais os alunos deveriam usar para responder a um 2º grupo de questões, cuja tarefa era comparar a informação das mesmas fontes, diferenciando o ponto de vista, conteúdo e significância da mensagem. No final do questionário, propunha-se aos alunos que apresentassem uma narrativa sobre a produção do açúcar no mundo, no séc. XVI, tendo em atenção as fontes e os conhecimentos prévios. Após a aplicação do questionário foram feitas entrevistas individuais aos alunos acerca das respostas que se apresentavam menos claras. Com base nas respostas dos alunos e tendo como base as reflexões de investigações em cognição histórica, foram criadas categorias que permitiram chegar aos seguintes resultados:

- Os alunos que participaram neste estudo conseguiram identificar os principais monumentos e objectos/instrumentos relacionados com a actividade do açúcar; apresentaram razões claras sobre as escolhas feitas e conseguiram, de uma forma geral, justificar as suas escolhas. O contacto directo e consciente dos alunos participantes deste estudo com monumentos ligados ao açúcar parece ser muito reduzido, apesar de alguns instrumentos fazerem parte do seu quotidiano; porém, estes mesmos alunos mostraram possuir uma série de conhecimentos acerca da História da Madeira;
- Quanto ao uso das fontes escritas sobre a economia do açúcar na Madeira, a maioria dos alunos não especificou as diferenças existentes nas duas fontes propostas. Um número pouco importante revelou alguma familiaridade com as temáticas aquando da justificação e um número considerável de alunos conseguiu distinguir as principais diferenças, dando realce à História local. A maior parte dos alunos escolheu a fonte que, com uma linguagem bastante acessível, relatava a introdução da cana-de-açúcar no mundo e na Ilha da Madeira e, para além disso, não conseguiu justificar a escolha dessa fonte, o que mostra uma dificuldade na interpretação de fontes. No que diz respeito às narrativas, os alunos apresentaram ideias mais elaboradas sobre a história da cana-de-açúcar, recorrendo aos conhecimentos que adquiriram em diversas situações, não se limitando somente às fontes apresentadas.

Da análise sob uma perspectiva intercultural, o autor refere que as respostas de um grande número de alunos mencionam a ligação da Madeira através da cana-de-açúcar com a Europa e o Mundo, e foram unânimes em afirmar que a cana-de-açúcar assumiu um papel preponderante na História da ilha. Se os alunos mencionam, de uma forma restrita, a importância da cana-de-açúcar e da sua produção num contexto como a Europa e o Mundo, há também um número considerável de alunos que falam do açúcar da Madeira numa abordagem fechada, meramente local; uma abordagem intercultural, propriamente dita, só foi evidenciada, apesar de forma não muito clara, na resposta de uma aluna, visto relacionar explicitamente a produção de açúcar e a História da Ilha em contexto com a Europa e o Mundo e onde as pessoas estão ligadas entre si através da produção e do consumo do açúcar.

O autor destaca as seguintes conclusões:

- Os alunos que participaram neste estudo identificaram os principais monumentos e objectos/instrumentos relacionados com a actividade do açúcar, contudo raramente têm contacto directo e consciente com eles;
- Estes alunos atribuem grande importância à História da Madeira no contexto da História global;

- Os alunos de uma das turmas, em geral, mostraram a maior parte das suas respostas em níveis de progressão mais elevados. Esta ocorrência deve-se talvez ao facto destes alunos terem mais competência em língua portuguesa do que os da outra turma, que mesmo com ideias sobre a interculturalidade nas respostas directas, não conseguiram exprimi-las por palavras próprias na narrativa e em outras respostas alargadas.

Sugestões do autor para o ensino:

- Deve insistir-se cada vez mais, na formação dos docentes, tanto na formação inicial como na contínua, e nela incluir questões da História local e de interculturalidade;
- Deve unir-se esforços para ajudar os alunos a pensar historicamente, pois eleva um desempenho pessoal e profissional;
- Os docentes devem renovar as práticas lectivas e serem conhecedores do meio onde o estabelecimento de ensino em que trabalham se insere, apesar da reconhecida mobilidade de local de trabalho;
- Deve dar-se importância crescente à História local, numa perspectiva aberta e plural, com a organização de visitas de estudo, devidamente planeadas com projectos de investigação;
- Levar os alunos a contactar os sítios históricos, museus, monumentos que muitas vezes estão “ao virar da esquina” para promover nos alunos um sentido de conservação e defesa do património que os circunda.

Sobre estratégias de implementação da História local é importante lembrar a experiência brasileira do Projecto “Recriando a História”(Schmidt & Garcia 2007). Segundo as autoras, este Projecto surge como um meio para assessorar o professor de História, sobretudo nas séries iniciais, na implementação das directrizes curriculares nas escolas brasileiras que apontam a História local como conteúdo de ensino e como recurso didáctico, apesar de não haver matérias de ensino produzidas a partir das referências locais. Como salientam as autoras, este projecto que foi desenvolvido desde 1997 procura captar conteúdos a partir de localização e identificação de fontes documentais em estado de arquivos familiares, a serem trabalhados didacticamente para o uso nas aulas de História. O objectivo é resgatar e registar elementos de memória e História dos habitantes dos municípios abrangidos. Não se pretende com tal actividade substituir o conteúdo básico por conteúdos da História local, mas fazer com que os alunos dêem novo sentido a esses conteúdos, porque encontram referências nas experiências individuais e colectivas, na dimensão cultural da comunidade.

Na forma de concretização do projecto realizou-se uma experiência inicial em Rio Branco Sul na cidade de Curitiba, que envolveu a equipa do Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas e do laboratório de pesquisa em Educação Histórica da UFPR, professoras coordenadoras e alunos bolsistas do curso de História. Na primeira fase, foram organizadas três tarefas respectivamente: identificar, catalogar e fotografar todos os objectos expostos provenientes dos acervos familiares dos alunos; digitalizar as fotografias e compor um banco de imagens dos objectos colectados; e identificar a origem dos objectos. As informações colhidas indicavam uma estreita relação entre os objectos e a História da localidade, facto que levou algumas escolas municipais a optarem por trabalhar os objectos em sala de aula. Na segunda fase, foram seleccionados 43 alunos envolvidos no projecto, com idade entre 10 e 11 anos, na 4ª série do ensino fundamental, e 9 objectos catalogados, fotografados e expostos anteriormente. O objectivo era desenvolver e analisar um trabalho sistemático com os objectos, como fontes para a História.

A actividade foi organizada em três etapas: 1 – investigação dos conhecimentos prévios dos alunos, baseada na problematização dos objectos; 2 – intervenção das professoras, a partir da qual elas procuraram que os alunos reflectissem acerca de alguns pontos relevantes, como: morfologia do objecto, desenho do objecto, fabricação, função, significado; 3– produção da narrativa histórica pelos alunos, feita a partir da relação que tiveram com os objectos.

As narrativas foram agrupadas a partir de três categorias principais:

1. *Narrativas centradas no próprio objecto* (foram incluídos os textos em que os alunos conseguiram fazer a identificação e descrição do objecto, utilizando, de forma predominante, o raciocínio indutivo).
2. *Narrativas centradas em memórias familiares* (foram agrupados textos em que os alunos fizeram referência a depoimentos familiares, para construir os seus argumentos históricos).
3. *Narrativas relacionando acontecimentos históricos* (incluíram textos em que os alunos trouxeram informações históricas pertinentes para a História em geral e para a História da localidade).

Quanto à análise das narrativas da primeira categoria, as autoras concluíram que embora fossem centradas no próprio objecto, esse tipo de narrativas indica as potencialidades do objecto como fonte para o trabalho em aulas de História, já que sugerem vários indicativos de intervenção didáctica por parte do professor, seja na reelaboração das noções temporais, na necessidade de informações sobre as formas de produção e o trabalho das pessoas que fizeram o objecto, além de evidenciar empatia na construção das relações entre presente e passado.

Na segunda categoria, as narrativas revelam a importância da cultura familiar na criação de sentidos e significados para o contido histórico escolar; por isso, a necessidade de o professor incluir processos de intervenção que possibilitem relações com manifestações dessa cultura nas aulas de História, por meio de actividades como questionários e ou entrevistas.

Por último, na terceira categoria, as narrativas demonstram que os alunos fizeram inferências de alguns acontecimentos relacionados com a vida das comunidades através dos objectos analisados; demonstram também que a criança de 10 anos possui capacidades de elaborar inferências a partir dos objectos, confirmando a ideia de que o objecto é capaz de estimular naqueles que o observam, desde significados afectivos até aos significados práticos.

Como conclusões, as autoras referem que:

1. Os objectos antigos em posse das famílias dos alunos, que podem considerar-se como acervo de documentos guardados em estado de arquivo familiar, são importantes fontes para o trabalho em aula de História, pois permitem desenvolver, tanto nas professoras como nos alunos, formas mais elaboradas de relações entre o passado e o presente - especificamente a formação da consciência histórica crítico-genética, a possibilidade da empatia histórica, a produção de narrativas históricas mais complexas e o desenvolvimento de conceitos a partir dos conhecimentos prévios dos alunos.
2. A natureza do objecto como fonte documental difere de outras fontes nos seguintes aspectos:
 - Os objectos possuem uma onipresença cronológica e cultural – pois os objectos são considerados como evidência de determinado modo de vida de um segmento social, em determinado período;
 - A tecnologia dos objectos possibilita a construção de novos marcadores temporais – na medida em que os objectos permitem demarcar os períodos cronológicos. Por exemplo, pela análise dos artefactos pode-se ampliar a compreensão de um passado industrial ou estabelecer sequências tecno-cronológicas;
 - Função e significado do objecto – porque o objecto tem na maioria das vezes, carácter involuntário, isto é, a sua finalidade não era transmitir ou registar factos, o que torna sua potencialidade informativa mais objectiva;
 - A maior universalidade temporal e espacial, própria da natureza do objecto enquanto fonte para o conhecimento do passado, pois propicia uma melhor identificação e articulação com experiências de outras pessoas, em outros lugares e épocas, o que pode funcionar como estímulo para a produção de narrativas históricas;

- Os objectos que sobrevivem no tempo, transmitem aos indivíduos de forma directa, notícias e sensações que vêm do passado - estabelecendo relações valorativas, principalmente de ordem afectiva e prática em relação ao passado e no presente.
3. A natureza do objecto como fonte documental e suas possibilidades de utilização em aulas de História indiciam caminhos para a Educação Histórica, na medida em que foram constatadas novas relações dos professores e alunos com o conhecimento histórico. Dentre elas:
- A possibilidade de articulação entre História vivida e a história percebida trazida pelo trabalho com os objectos contribui para a superação da dicotomia entre o vivido e o percebido, condição fundamental no desenvolvimento da cognição histórica.
 - Os objectos colectados pelos alunos e professores e sua exploração didáctica em aulas de História são geradores de conteúdos históricos, na medida em que, ao se depararem com os conteúdos das experiências humanas do passado, gerados pelos objectos, os alunos reelaboram os conhecimentos que já possuíam sobre o tema estudado e, a partir dos seus conhecimentos tácitos, recriam os conteúdos, expressando as suas relações com o passado por meio de narrativas históricas.
 - Ao recriarem a História a partir do confronto dos indícios encontrados nos objectos com outros obtidos através dos depoimentos das pessoas mais velhas da sua família, resgatam e trazem a memória histórica como componente fundamental da cognição histórica, contrapondo a linearidade histórica privilegiada pela história tradicional.

Schmidt e Garcia terminam esta reflexão apontando possibilidades de se superar o sequestro da cognição histórica, pois para estas autoras ensinar/aprender História através de objectos pode desmoronar a visão de uma temporalidade histórica centrada na ideia de progresso e do tempo linear, responsável pelo enfraquecimento do significado da memória, o que consequentemente dificulta ou até mesmo impede a relação dos alunos e professores com outras temporalidades. Estas questões levam as investigadoras afirmar que esse tipo de ensino tem provocado o “*sequestro da cognição histórica*” de jovens, crianças e adultos (p. 65).

Este capítulo envolveu quatro secções, e ao longo dessas secções foram abordados conceitos como: identidade e consciência histórica, empatia histórica, evidência histórica e memória como legado histórico. Não tendo sido nossa intenção alongar-nos, a abordagem desses conceitos tornava-se indispensável para um trabalho que focaliza objectos museológicos não só como fontes históricas, mas também numa perspectiva de consciencialização da identidade local. Estes conceitos em si só

respondem de forma genuinamente histórica, ao para quê, porquê e como trabalhar os objectos museológicos.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA

Aludimos neste capítulo a questões metodológicas adoptadas para a investigação: natureza do estudo, objectivos e questões de investigação, população e amostra participante, caracterização dos participantes, instrumentos e procedimentos de recolha dos dados.

1. Natureza do estudo

O estudo seguiu uma abordagem essencialmente qualitativa, visto que se baseou no paradigma interpretativo. Os seus pressupostos metodológicos emergem da ruptura do paradigma positivista, que privilegiava os estudos quantitativos e experimentais (Cohen & Manion, 1990). O paradigma positivista defende a produção de um conhecimento objectivo que possa ser representativo de uma dada população e, portanto, generalizável a essa mesma população. Distinguindo-se desta visão, o paradigma interpretativo reconhece que o conhecimento comporta um elemento subjectivo, em relação ao investigador e, no caso das Ciências Humanas e Sociais, inerente aos sujeitos e à realidade em estudo. Ainda no dizer de Bogdan e Biklen (1994, pp. 53-56), o paradigma interpretativo preocupa-se com a “compreensão interpretativa das interações humanas”, com objectivo de compreender o significado que os sujeitos constroem para os acontecimentos nas suas vidas quotidianas e em situações quer particulares quer sociais. Fernandes e Almeida (2001) salientam o uso da metodologia qualitativa em estudos que contextualizam o conhecimento, tomando o próprio processo de construção de conhecimento como uma dimensão importante a considerar. Por isso, para estes autores (2001), a investigação qualitativa não procura encontrar sobretudo modelos abstractos de conhecimento, mas sim “*a compreensão das experiências e dos significados que os seres humanos constroem em interação*” (p.50)

Avaliando o campo do nosso estudo, as mudanças complexas ocorridas em Moçambique tornam premente a procura de tipo de concepções que os alunos constroem da memória local. Por isso, enveredou-se por um estudo exploratório no que respeita as ideias de alunos na construção da compreensão histórica, especificamente na cidade de Nampula. Este estudo enquadra-se numa das linhas mais frutuosas de investigação no domínio da educação histórica, que segue o paradigma interpretativo das concepções históricas dos sujeitos, neste caso, dos alunos participantes. Para isto, sustenta-se da epistemologia da História ao analisar a validade das ideias que os alunos apresentam, ao invés de seguir teorias generalizantes acerca do seu pensamento (concreto *versus* abstracto) como

foi o caso da teoria de desenvolvimento piagetiana, fundamentada sobretudo em experiências no campo das Ciências Naturais.

2. Objectivos do estudo e perguntas de investigação

O objectivo geral deste estudo é compreender as concepções históricas que os alunos constroem a partir dos objectos museológicos. Especificamente, pretende-se compreender que competências de indagação e conceptualização sobre objectos museológicos manifestam os alunos do Ensino Secundário Geral (E.S.G), enquanto processo essencial de interpretação de fontes materiais para a compreensão da História e da realidade social, numa lógica de promover a consciência da identidade local, numa perspectiva não exclusivista.

Assim, escolheu-se como norte do nosso estudo, e esperando encontrar respostas orientadoras de futuras práticas pedagógicas no quotidiano da sala de aula de História, explorar as seguintes questões de investigação:

1. Que tipo de questionamento histórico os alunos realizam a objectos museológicos de diversa natureza?
2. Que níveis de conceptualização histórica os alunos constroem sobre as práticas sociais do quotidiano das gerações anteriores?

3. População e amostra participante

A população alvo deste estudo é constituída por alunos da 8ª classe (1º Ciclo do Ensino Secundário Geral em Moçambique). Nesta classe, introduz-se o conceito de História. Assim, constitui a primeira unidade temática dos conteúdos programáticos da 8ª classe: *A História como ciência*, sendo um dos temas da unidade: *As fontes da História*. Este tema constitui um conteúdo programático que alimenta o trabalho com os museus pois, além de uma abordagem teórica sobre as fontes, tipos e o seu papel na cientificação da História, ele permite a realização de um trabalho teórico-prático em que os alunos possam, de facto, desenvolver as competências básicas que lhes são pedidas neste conteúdo específico, sendo elas:

- Reconstitui a História usando os diversos tipos de fontes históricas;
- Recolhe informações sobre a sua escola, bairro ou comunidade (Conteúdos de História: Programa Intermédio 8ª e 9ª classes, 2007).

O trabalho com objectos no museu torna-se ainda mais importante na abordagem deste conteúdo tratando-se de ensino da História de Moçambique, particularmente em Nampula, onde as fontes materiais e orais exigem primazia na sua exploração, visto haver poucos textos historiográficos sobre a História local.

4. Caracterização dos participantes

O estudo empírico realizou-se com alunos da Escola Secundaria de Nampula. Esta Escola localiza-se no Bairro central da cidade de Nampula, na Avenida Eduardo Mondlane, a cerca de 200m do museu onde se realizou o estudo. Os alunos que a frequentam compreendem diferentes estratos sociais, pois residem em diferentes bairros (central/urbano e suburbanos), o que facultou à investigação, uma heterogeneidade de meios em que os alunos vivem, com as características já apresentadas (Capítulo I). A colaboração efectiva desta escola em estágios de práticas profissionalizantes com a Universidade Pedagógica de Moçambique – Delegação de Nampula, onde a investigadora é docente de Didáctica de História, também constituiu um dos factores que motivou a sua selecção.

A amostra participante foi constituída por 29 alunos da 8ª classe, turma 1. A opção pela turma foi por via de indicação do Director Adjunto Pedagógico do primeiro ciclo, que a caracterizou como disciplinada e com capacidade expressiva/comunicativa.

Para uma caracterização mais profunda dos alunos participantes neste estudo, elaborámos uma ficha de identificação onde eles apresentaram os seus dados pessoais, incluindo a morada, assim como a sua experiência no contacto/visitas a museus, especificamente o Museu de Etnologia em Nampula (V. Anexo 4, p.138). No que diz respeito ao género, os dados mostram que 22 dos alunos participantes são do género feminino e 7 do género masculino.

Em termos de faixa etária, as idades variam entre os 12 e os 16 anos, sendo a moda de 12 anos (11 alunos) e a média de 13 anos (Tabela 2).

Tabela 2: Distribuição de frequência dos alunos por idade

Idade	N. Al. N=29
12 anos	11
13 anos	7
14 anos	1
15 anos	9
16 anos	1

A dispersão das idades na turma deve-se em parte pela entrada tardia dos alunos na escola, sobretudo no meio rural, onde é comum encontrar alunos com idades superiores a 7 anos na primeira classe. Esta situação agrava-se pela falta de estabelecimentos de ensino, porque deles depende todo um processo de organização de matrículas, inscrições e formação de turmas. Uma vez que não é possível integrar todos os alunos no período estabelecido para matrículas, devido à limitação de vagas e, ainda, a pressão dos alunos e/ou pais /encarregados de educação dos que ficam excluídos, a integração dos alunos nas turmas verifica-se até aos primeiros dois meses após o início das aulas. Assim sendo, a integração do aluno na turma raras vezes respeita as regras, funcionando apenas o critério do espaço, ou seja, o aluno será enquadrado na sala que tiver um espaço disponível, ainda que pequeno. Os directores de turma responsáveis em averiguar a estrutura da turma tomam conta destas situações apenas no final do primeiro trimestre, no Conselho de notas. Aliás, além dos conselhos de nota do primeiro trimestre serem perturbados por esta realidade, acresce a falta de listas definitivas para o preenchimento de livros de turma, de cadernetas dos professores e a ausência de avaliação dos alunos que foram tardiamente inseridos na turma. Assim sendo, só no final do primeiro trimestre estão concluídas as movimentações e a formação definitiva das turmas.

Os 29 alunos que participaram no estudo são todos residentes na cidade de Nampula e distribuem-se por seis bairros (Tabela 3).

Tabela 3: Distribuição dos alunos por bairros

Bairro	N. Al. N=29
Central/urbano	8
Namutequeliua	6
Muahivire	5
Muhala	4
Muatala	4
Mutaunha	2

A distribuição dos alunos por estes bairros depende em grande parte da ocupação profissional dos pais.

No que concerne às profissões dos pais e encarregados de educação, estas são bastante díspares e inserem-se, maioritariamente, no sector terciário, nomeadamente: professores, polícias, enfermeiros, médicos, motoristas, seguranças, contabilistas, advogados e juizes. Dois alunos referiram ter pais que trabalham por conta própria/pequeno comércio. E um aluno disse ter pai e mãe desempregados. Infere-se, a partir desta variedade de profissões, diferenças de classes sociais. Giddens (2010) salienta que a ocupação profissional constitui a principal base das diferenças entre

classes, pois dela dependem as remunerações que condicionam o nível do conforto material e o estilo de vida partilhado pelos membros da classe. Tendo em conta os esquemas formulados em estudos sociológicos para a medição das classes em estudos empíricos, a partir de critérios de ocupação e qualificação das profissões e, sem intenção de aplicar todos seus elementos, adoptamos as seguintes categorias (Quadro 1).

Quadro 1: Profissão dos pais dos alunos participantes

Categorias	Profissões	N. Al. N=29
Profissões qualificadas	Médico, Advogado e Juiz	4
Técnicos especializados não manuais	Professor do Ensino Básico, técnico de medicina, polícia de trânsito, função pública	5
Técnicos especializados manuais	Mecânico, técnico hidráulico, bombeiro	5
Trabalhadores semi- especializados	Motorista, segurança	6
Trabalhadores não remunerados por conta de outrem	Conta própria / pequeno comércio e agricultura	3

Em relação à actividade materna, de referir que, entre os alunos que indicam a profissão do pai e da mãe, a maior parte identifica as mães como domésticas (Quadro 2).

Quadro 2: Profissão das mães dos alunos participantes

Categorias	Profissões	N. Al. N=29
Técnicas especializadas não manuais	Técnica dos recursos humanos, contabilista, Polícia de trânsito	3
Técnica semi - especializada	Parteira	1
Trabalhadora não especializada	Auxiliar da escola	1
Trabalhadora não remunerada por conta de outrem	Camponesas	2
Indivíduos economicamente inactivos	Estudantes e domésticas	7

Se na realidade de países industrializados os sociólogos reconhecem as dificuldades de abarcar as ocupações dentro das categorias elaboradas para o efeito, devido ao aparecimento de novos postos de trabalho, torna-se mais difícil ainda tentar equacionar esses esquemas para a realidade moçambicana, um país não industrializado, onde algumas ocupações, por vezes, são assumidas sem o nível de profissionalização exigida em outros contextos. O que pretendemos demonstrar na categorização das profissões acima estabelecidas é o estilo de vida, principalmente no âmbito cultural, adoptado pelos profissionais qualificados, técnicos especializados e de outros grupos de trabalhadores, sobretudo por conta própria e outros ainda que vivem em condições de indivíduos economicamente inactivos.

Esta classificação permite-nos avaliar o nível sociocultural dos pais e encarregados de educação. De um lado, podemos referir os profissionais qualificados, e outros técnicos especializados (salários altos e médios) que devido à sua posição no mercado (poder de compra), procuram desfazer-se do estilo de vida tradicional. Desejam adquirir alojamentos construídos com materiais convencionais e em espaços socialmente bem localizados; os objectos tradicionais da cultura material tendem a ser substituídos pelos objectos promovidos pela moda. Verifica-se também descontinuidade de práticas de certos rituais tradicionais como ritos de iniciação, veneração dos antepassados (embora, muitas vezes, quando perturbados por questões de saúde, emprego, e porque sempre acreditaram na protecção espiritual dos seus antepassados, recorram a esta prática de forma oculta e fora das suas residências, porque julgam que simbolicamente não representa a classe a que pertencem ou pretendem pertencer). A língua materna é também um aspecto que aspira a ser alterada e, neste caso, não importa apenas falar o português, mas sobretudo revelar um sotaque aportuneguesado. É claro que, nos últimos tempos, resultante desta polémica entre o “ser” e a classe social, produziram-se várias obras literárias, filmes, peças teatrais, música, no sentido de consciencializar os moçambicanos sobre o seu “ser”, independentemente da classe social a que pertence.

Por outro lado, agrupamos a classe trabalhadora com remuneração baixa ou sem remuneração de outrem, assim como os indivíduos economicamente inactivos. Estes indivíduos, culturalmente são os que conservam o estilo de vida tradicional, não porque não se sintam pressionados com os gostos culturais modernos, mas porque a sua capacidade financeira não é favorável. Crompton (citado por Giddens, 2010) refere que os indivíduos que suportam privações extremas em termos sociais e materiais não estão a fazê-lo como parte de uma escolha de estilo de vida. Pelo contrário, as suas circunstâncias de vida são constrangidas por factores relacionados com a estrutura ocupacional e económica. De facto verificámos que os indivíduos que habitam a cintura da cidade de Nampula, maioritariamente conservadores dos costumes e tradição das suas zonas de origem, na primeira oportunidade que adquirem valores monetários cobrem as suas casas com chapas de zinco, ao mesmo tempo que substituem alguns objectos de uso doméstico com os usados na cidade. Porém, estes diferem dos primeiros ao se manterem coesos em relação aos códigos socialmente aceites e valorizados pela tradição, por isso, mesmo quando substituem os seus objectos, nem todos são substituíveis, pois além de uma relação mercantil com eles, antes de tudo, mantêm uma relação simbólica, é a sua história e a sua memória. E, mesmo quando a cidade lhes apresenta uma nova forma de estar, continuam a praticar os seus rituais porque acreditam que são as suas regras de funcionamento social.

Ao inserirmos este item na caracterização dos participantes do estudo, partimos do pressuposto de que a vivência do aluno em ambientes acima descritos pode proporcionar um olhar específico sobre os objectos museológicos e, conseqüentemente, as concepções por eles apresentadas poderão diferir dependendo de tais experiências de vida.

Relativamente aos grupos etnolinguísticos a que pertencem os 29 alunos que compõem o estudo, 20 pertencem ao grupo etnolinguístico Macua, sendo os restantes 9 dos outros grupos, como mostra a tabela 4.

Tabela 4: Distribuição dos alunos por grupos etnolinguísticos

Grupo etnolinguístico	N. Al. N=29
Macua Lomué	20
Changana	3
Koti	1
Nhandja	1
Sena	1
Chuabo	1
Maconde	1
Não sabe	1

Quando questionados se já visitaram ou não museus, apurámos que vinte alunos nunca tinham visitado um museu e os nove que referiram já ter visitado algum museu, mencionaram o Museu Nacional de Etnologia – Nampula, sem contudo esclarecerem o que lhes tinha interessado mais nessas visitas.

5. Instrumentos

Para a recolha de dados desenhou-se um inquérito por questionário (Ficha de Exercícios 1, doravante FT1) e um inquérito por entrevista. A FT1 apresentava a designação de 9 objectos da cultura tradicional moçambicana, particularmente da cultura Macua, compreendendo o celeiro, batuque, panela de barro, violino, ralador, cachimbo, jogo, copo, e uma bandeja (Figura 2).

Figura 2: Objectos observados



A- Celeiro



B- Bataque



C- Panela de barro



D- Violino



E- Bandeja



F- Ralador



G- Copo



H- Cachimbo



I- Jogo

Fonte: Arquivo pessoal da autora

A maior parte desses objectos constitui parte da cultura e tradição genuinamente Bantu e, não havendo diferenças nitidamente notórias em termos de matéria-prima, técnicas de fabrico, assim como a função desses objectos em outras etnias, também em termos de legado tradicional, fortemente Bantu, dispensamos a comparação entre elas. Não obstante esta indiferenciação, a arte Macua encontra-se apagada no leque da cultura material do povo moçambicano. Do contacto que a investigadora teve com o acervo bibliográfico sobre estudos etnográficos, verificou que são poucos ou nenhuns os exemplos referenciados sobre objectos da cultura Macua. Os mais destacados referem-se à olaria Chopi e Maconde, os instrumentos musicais de Inhambane, em particular a timbila (foi elevada ao património nacional) que também é dos Chopi, e a escultura Maconde, uma arte exclusiva deste grupo étnico. Esta situação fez com que centrássemos mais a nossa escolha em objectos referentes ao grupo étnico Macua, cuja memória pretendemos estimular.

Contudo, para fins comparativos e reconhecimento de influências mútuas entre povos, seleccionámos o ralador e o copo (objectos característicos da cultura Macua do litoral, de origens asiáticas, actualmente com bastante influência para os Macuas do interior da região em estudo). Estes objectos, para além das especificidades do material e função, poderão remeter os alunos para as origens e períodos históricos diferentes da dos objectos das comunidades Bantu, privilegiados no estudo. Pretendia-se com esta ficha que os alunos fizessem perguntas livres aos objectos. A selecção desses objectos pretendeu abarcar as várias dimensões da vida quotidiana procurando-se que os alunos fizessem inferências no questionamento dos mesmos.

No segundo instrumento, a entrevista semi-estruturada, foram arroladas algumas perguntas que permitissem agregar asserções e juízos de valor proferidos pelos alunos acerca das práticas sociais das comunidades tradicionais que fizeram o uso destes objectos, assim como avaliar até que ponto os objectos analisados rememoram os usos e costumes do meio envolvente dos alunos e como eles assumem tais objectos enquanto indícios culturais no passado (V. Anexo 6, p. 141).

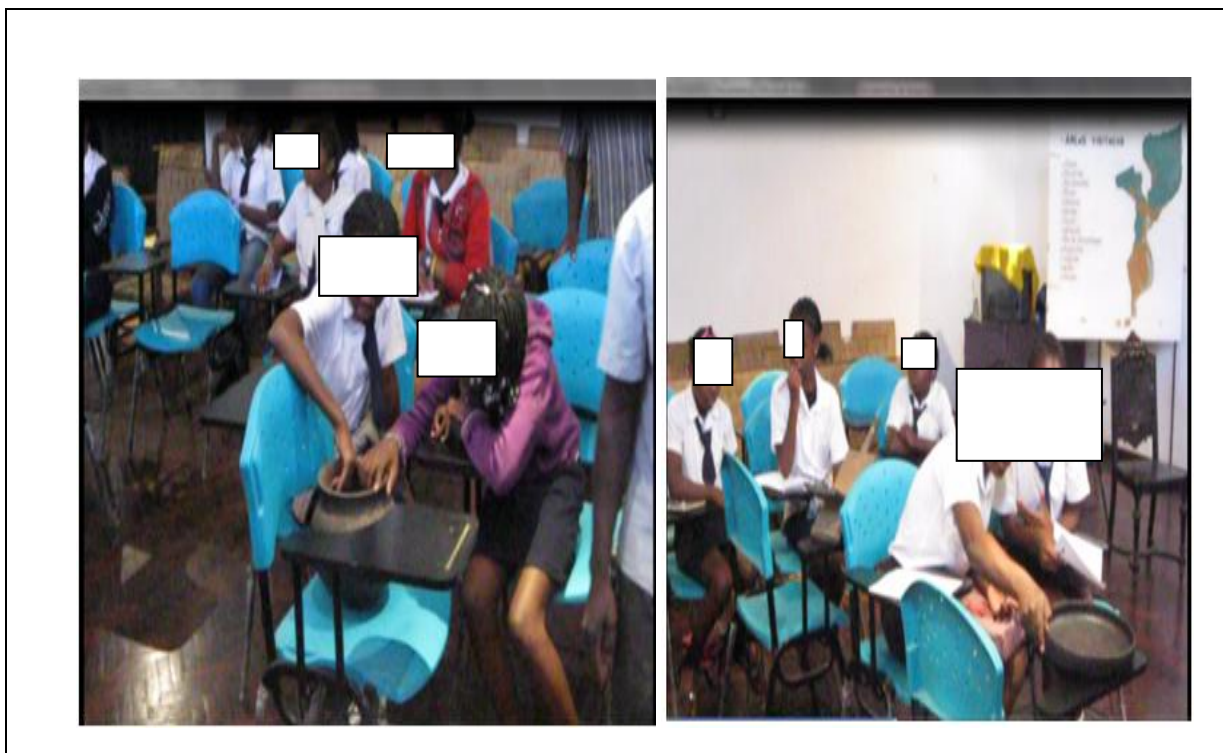
Com vista a facilitar um diálogo aprofundado dos alunos com os objectos museológicos e de modo a que os alunos compreendessem realmente a essência e significado destes, optámos por uma visita guiada, não somente pela investigadora, que geralmente desempenha o seu papel de recolha de informação, mas principalmente pelos guias do museu nos quais esperamos que, através das suas explicações, os alunos consigam, a partir dos objectos, estimular a imaginação histórica, e a partir dessa imaginação, estimular também a consciência da identidade local.

6. Procedimentos de recolha de dados.

Os estudos realizados com alunos em ambiente de museu, baseados na observação e análise ou questionamento de objectos, mostram que, geralmente, a sua aplicação exige muito mais tempo do que os realizados em aulas. Tendo em atenção esta componente, os alunos foram divididos em dois grupos, distribuídos por duas sessões: a primeira sessão, realizada a 10 de Setembro de 2011, envolveu 14 alunos, sendo 13 do sexo feminino e 1 do sexo masculino; a segunda sessão decorreu a 15 de Setembro de 2011, envolveu 15 alunos, dos quais 7 do sexo masculino e 8 do sexo feminino. Cada sessão durou cerca de 2 horas.

Efectuados os pedidos de autorização tanto da escola, como do museu, seguiu-se a fase da aplicação dos instrumentos (V. Anexos 1, 2, e 3, pp. 135-137). Para tal, os funcionários do museu prepararam uma sala (geralmente usada para conferências) onde os objectos seleccionados foram expostos. Em cada sessão, os alunos foram organizados em grupos de 3 indivíduos ou aos pares. Os grupos recebiam um objecto de cada vez, até que completassem os nove objectos seleccionados (Figura 3).

Figura 3: Momento da observação e manipulação dos objectos



Fonte: Arquivo pessoal da autora

O primeiro momento consistiu na observação, manipulação, discussão e registo de questões ao nível de cada grupo, mediante a ficha de exercício distribuída para o efeito (V. Anexo 5, p. 139).

O passo a seguir foi de interacção dos alunos com os guias do museu e, por vezes, com a professora e colegas. Nesta fase, as perguntas registadas ao nível do grupo foram colocadas oralmente para a turma, de forma a serem esclarecidas pelos guias, professora/investigadora ou colegas. Embora numa primeira fase da interacção, os grupos tendessem a eleger porta-vozes para mediar o diálogo, este protocolo foi rompido com o evoluir do próprio debate, pois a partir de certas respostas surgiram questões imediatas. Tanto as perguntas pré – elaboradas, como as que advieram pela interacção foram todas tomadas em atenção para um maior aprofundamento na análise dos objectos.

Após a realização do primeiro exercício, seguiu-se a segunda fase, onde mediante a entrevista semi-estruturada, os alunos de forma individual responderam às questões colocadas.

CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

1. Enquadramento metodológico

A apresentação e tratamento dos dados neste trabalho inspiram-se no método da *Grounded Theory*, que se constitui como uma das metodologias da investigação qualitativa mais frutuosas. Segundo Strauss e Corbin, os seus procedimentos de análise de dados orientam os investigadores para um processo indutivo de produção de conhecimento (citados por Fernandes & Almeida, 2001). O investigador assume a responsabilidade do seu papel interpretativo e inclui as perspectivas das vozes que são estudadas. Este método, se por um lado conduz a interpretação com rigor e precisão, por outro permite a criatividade necessária na construção da teoria, ou seja, a capacidade para dar sentido e significado aos dados. Por isso, estes autores acentuam que a *Grounded Theory* se centra na construção de teoria a partir dos dados obtidos. O método de comparação constante é o princípio central da *Grounded Theory* e consiste num movimento contínuo entre a construção do investigador e o retorno aos dados, até este processo ficar saturado (*ibidem*). É neste contexto que se optou por este método: não só o princípio de questionamento e comparação constante dos dados orientou a categorização e análise dos dados no presente estudo, como também, na medida que vamos interpretando os dados, procurámos dar-lhes significado de acordo com a temática investigada.

Quanto aos procedimentos de codificação, a categorização dos dados iniciou-se por procedimentos abertos. Como referem Fernandes e Almeida (2001), “*o procedimento de codificação aberta consiste na decomposição, análise, conceptualização e categorização dos dados, sendo essencial para fazer esta codificação questionar os dados, primeiro para decompô-los em unidades de análise e, posteriormente, para conceptualizar o fenómeno estudado*” (p.56). Dito por outras palavras, no procedimento aberto, as categorias emergem fundamentalmente do próprio material, caminha-se dos dados empíricos para a formulação de uma classificação que se lhes adegue, num processo essencialmente indutivo. Porém, estes autores apelam para a necessidade de a formulação das categorias dever ser inspirada pelos objectivos ou pelos tópicos de questionamento que foram estabelecidos, o que possibilita averiguar as expectativas e pressupostos que o investigador desenvolveu previamente.

À luz desta explicação, concebemos categorias para ambos os instrumentos, numa descrição qualitativa dos dados, tendo em consideração os nossos objectivos e perguntas de investigação. Os

resultados da análise qualitativa foram também objecto de tratamento quantitativo simples, para maior clarificação.

De referir que, na ficha de trabalho 1 (FT1) “ É a minha vez de fazer perguntas aos objectos”, a análise das perguntas foi feita por grupos, de tal forma que os dados serão identificados por G1 (Grupo1), G2...até G11. Na entrevista semi-estruturada, individual, as respostas foram codificadas por Aluno (a) 1, 2, 3...29. Devido à tipologia da visita guiada, onde a interacção dos alunos com os guias constituiu uma actividade privilegiada no diálogo com os objectos, os excertos da interacção, quando necessário, serviram de indicadores para clarificar a compreensão sobre as ideias dos alunos. Estes excertos de discurso serão citados adoptando as regras de citação e com as seguintes siglas: Al (aluno) e G (guia). Neste caso, a identificação do aluno não é possível de determinar.

2. O questionamento histórico dos alunos aos objectos museológicos de diversa natureza.

No primeiro momento, com vista a obter respostas para a primeira questão de investigação “Que tipo de questionamento histórico apresentam os alunos a objectos museológicos de diversa natureza?” analisámos as perguntas dos alunos a todos os objectos seleccionados e, com base nessa primeira análise, criámos as seguintes categorias: 1) Descrição material dos objectos; 2) Função dos objectos; 3) Espacialidade e Temporalidade; 4) Autoria e Motivações; 5) Contexto de uso local e global dos objectos; 6) Contextualização sociocultural 7) Musealização, sendo estas classificáveis em subcategorias e níveis de abordagem (Quadro 3).

Quadro 3: Categorização das questões dos alunos

Categorias	Subcategorias	Níveis	Grupos - N=11
1.Descrição material dos objectos	1.1 Identificação	Presente	G1, G7, G2, G4, G3, G5, G6, G8, G9
		Passado	G3, G4,G5, G6, G9
	1.2.Matéria-prima e instrumentos usados no fabrico dos objectos	Presente	G1, G2 G4, G5, G6, G7, G8, G9, G10
	1.3. Técnicas de fabrico	Presente	G1, G2,G3, G4, G5, G6, G7 G8, G9, G10, G11
	1.4. Durabilidade	Presente	G8, G10
2. Funcionalidade dos objectos		Função no presente	G1, G2,G3, G6, G7, G8, G9, G11
		Função no passado	G1, G2, G3, G4, G5, G6, G7, G8, G10 G11
3. Espacialidade e Temporalidade	3.1 Espacialidade	3.1.1 Espaço presente	G2, G4, G5, G7, G8
		3.1.2 Espaço origem	G1, G2, G4 G5, G6,G7, G8,G9
	3.2. Temporalidade	3.2.1. Datação dos objectos	G1, G2, G4, G5, G6, G7, G8, G10, G11
		3. 2.2. Uso no passado, actualidade e conjecturas do futuro	G2, G4, G6, G7,G8
4. Autoria e Motivações			G1, G2,G3, G4, G6, G8, G11
5.Contexto de uso local e global dos objectos	5.1. Moçambique		G1, G2, G8, G11.
	5.2. Outros povos e/ou culturas		G5, G9
6. Contextualização sócio - cultural dos objectos			G2, G3, G4, G5 G8, G10
7. Musealização	7.1. Tempo		G4, G5, G7, G10
	7.2 Técnicas de recolha e conservação		G5, G8, G9, G11.
	7.3.Significado simbólico dos objectos		G2, G4, G8

A primeira categoria, **Descrição material dos objectos**, abarca questões sobre a caracterização física dos objectos. Das questões dos alunos com ela relacionadas emergiram as seguintes subcategorias: Identificação; Matéria-prima e instrumentos usados no fabrico dos objectos, Técnicas de fabrico e Durabilidade.

Na subcategoria **Identificação**, verificámos que a primeira preocupação dos alunos ao entrar em contacto com o objecto, consistiu em identificar o nome e atribuir-lhe algum significado, procurando representá-lo de acordo com a sua experiência. Não obstante a FT1 ter registos dos nomes dos objectos a serem analisados (V. Anexo 5, p. 139), e mesmo alguns desses objectos possuírem uma legenda (no qual o museu faz a sua identificação, função e origem) foram quase sempre questões de partida na procura de compreensão dos objectos, segundo ilustram as questões dos alunos, a seguir citadas:

Celeiro- *"O que é murutu?" G1 - "O que significa murutu?" G7 - "Porquê deram nome de murutu?" G2*

Panela de barro- *"Porque é chamada panela de barro?" G4*

Violino- *"O que é viola indígena?" G1, G3*

Jogo- *"Qual é o nome do jogo?" G1; G4; G5; G6; G8 - "Porque se chama de n'ttuva?" G9, "Queríamos saber se n'palle refere-se ao mesmo jogo?" G9*

Outra forma encontrada pelos alunos para identificar os objectos foi o uso de inferências procurando, a partir de eventuais semelhanças, comparar os objectos desconhecidos aos conhecidos, atribuindo de certa forma um sentido ao objecto desconhecido. As perguntas que se seguem, embora se enquadrem na categoria função dos objectos, apregoam uma identificação por inferência: **Bandeja** *"Será um prato antigo?" G5; "O objecto servia de panela naquele tempo?" G6*. O celeiro e o jogo foram os objectos que mais perguntas de identificação suscitaram. Esta realidade deve-se ao facto de os objectos serem menos familiares aos alunos, mas que, contudo, estimularam curiosidade no sentido de lhes atribuir significado de modo a integrá-los na sua compreensão. Heller (1993, p. 86) caracteriza esta atitude como sendo uma forma elementar de dar sentido ao mundo, pois *"de forma elementar dar sentido alguma coisa é o processo de dar nome a algo. O nome possui um encanto do conhecimento. Damos sentido algo nomeando, porque desse modo, colocamos o desconhecido em uma categoria bem conhecida"*.

Num segundo nível de identificação, os alunos contemplam os objectos como vestígios históricos. As suas questões procuram compreender não o que o objecto é no presente, mas sim, o que era ou como se chamava no passado. Verifica-se nestas questões tendência de adequar ou relacionar os objectos com o passado. O facto de olharem os objectos como seus vestígios já abre perspectivas de interpretação ou reconstrução desse passado:

Batuque - *"Como se chamava naqueles tempos?" G5*

Panela de barro - *"Como se chamava naquele tempo?" G5*

Violino - *"Qual é o nome tradicional deste objecto?" G4*

Copo - *"Qual é o nome original deste objecto?" G3*

Ralador - “Qual é o nome tradicional do ralador?” G3

Jogo – “Qual é o nome tradicional do jogo?” G9

A subcategoria, **Matéria-prima e instrumentos usados no fabrico dos objectos**, constituiu um dos enfoques a que os alunos mais atenção prestaram na observação dos objectos. As suas preocupações apontam para a identificação do material usado no fabrico, assim como os instrumentos usados para tal. Várias questões deste grupo foram elaboradas de forma generalizada no âmbito descrito; porém, algumas foram mais específicas, procurando saber as madeiras apropriadas no fabrico dos objectos, o nome das árvores, a pele dos animais.

“De que pele de animal deve ser feito o bатуque?” G7

“Que tipo de madeira é usada para a construção do bатуque?” G9;

“Qual é o nome da árvore que se usou no fabrico deste celeiro?” G8, G7

A observação dos alunos nesta subcategoria envolveu também questões artísticas, principalmente na arte decorativa: “Quais são os instrumentos usados na decoração da panela?” G7

A Técnica de fabrico foi a subcategoria que envolveu a totalidade dos grupos no questionamento dos objectos. O processo de fabrico do objecto foi o foco das perguntas. Nesta, à semelhança da segunda subcategoria, os alunos não só olharam para a técnica artesanal no fabrico do objecto como tal, mas também na sua decoração:

“Como foram feitos os desenhos que se encontram na panela?” G11

“Como é que se fez a decoração da panela?” G7

A subcategoria referente à **Durabilidade dos objectos** foi a menos abordada na categoria Descrição material do objecto. Depreendemos que os alunos interrogam os objectos numa perspectiva comparativa sob o ponto de vista do material usado no seu fabrico (material vegetal, barro), em relação àqueles que eles usam no presente (feitos principalmente na base do metal). Olhando para os objectos referidos pelos alunos (celeiro, panela de barro) parece que eles subentendem uma fácil degradação dos primeiros em relação aos usados no presente:

Celeiro - “Quanto tempo pode durar o celeiro?” G10

Panela de barro - “Quanto tempo dura uma panela de barro?” G8

Fazendo uma análise geral das respostas nesta categoria, concluímos que as questões construídas para a caracterização física dos objectos permitiram aos alunos interpretar as técnicas

artesanais da indústria moçambicana (uso de material vegetal, animal/peles, e barro; e recurso a manufacturas no fabrico dos seus utensílios), assim como os aspectos da tradição cultural e de costumes por ela influenciados. Esta realidade permitiu-lhes, ainda, não só perceber contornos da mudança material e dos costumes, mas também equacionar o herdado tradicional e o moderno que se instala a cada dia que passa.

Na categoria ***Função dos objectos***, os alunos levantaram questões sobre a funcionalidade dos objectos, usando linguagem diversa. Consciente ou inconscientemente, essas perguntas nesta categoria divergem quanto à questão de temporalidade. Uns questionam sobre a função dos objectos no presente, e outros a sua função no passado. No plano da expressão escrita, o uso do presente ou do passado patente neste grupo de questões apresentadas pelos alunos remete-nos para a problemática da visão de “presentismo” *versus* compreensão do passado, por parte desses alunos. Assim, esta categoria dividiu-se em dois níveis: Função dos objectos no presente e Função dos objectos no passado, partindo da hipótese de um uso consciente do verbo no tempo presente ou passado, nestas perguntas dos alunos⁶

No primeiro nível, ***Função dos objectos no presente***, a preocupação dos alunos consistia em compreender a utilidade e valor de determinados objectos actualmente, sobretudo em relação aos que não lhes são mais comuns:

Celeiro – “Para quê serve o celeiro?” G9; “Que tipo de produtos podemos conservar nele?” G7
Cachimbo – “Para quê serve o cachimbo?” G1; G3; G6; G9; G8

Esta preocupação de compreender a função do objecto no presente possibilitou aos alunos, na posterior interacção com os guias, inserir um leque de conhecimentos sobre eles, não só no presente, a partir de uma comparação com os objectos mais usuais que os substituem, mas também a sua utilidade e o seu papel no passado.

Neste nível, também se destacam as perguntas que, sem se distanciarem da função, invocam os resultados ou finalidades no uso de determinados objectos. Inserimos as questões que procuram saber sobre as vantagens no uso desses objectos:

Celeiro- “Quais são as vantagens e desvantagens no uso do celeiro?” G2

⁶ Esta hipótese parece confirmar-se na análise de respostas nas entrevistas, onde os alunos continuaram a centrar-se no presente ou no passado tal como o fizeram por escrito.

Cachimbo “Qual é a importância do cachimbo?” G7

Jogo “Qual é a vantagem do jogo?” G7

No nosso entender, este tipo de questões avançam do simples conhecimento da função dos objectos para responderem a questões de orientação na vida prática, na medida em que a interpretação desses objectos servirá de motor impulsionador na tomada de decisão sobre a continuidade do seu uso ou divulgação, ou então o seu abandono. A questão do G7 é mais explícita a esse respeito: “*Que importância/ vantagem tem a utilização destes copos numa cerimónia tradicional?*” Esta inquietação dos alunos está relacionada com cerimónias de “veneração dos antepassados”⁷. Os alunos e outros indivíduos mais novos da sociedade moçambicana conhecem esta prática através dos *mass media* ou da sua participação em instituições públicas. Contudo, eles não recebem uma explicação fundamentada sobre esta prática, nem por parte da escola, que às vezes as realiza, nem por parte das famílias, sobretudo no meio urbano. Assim, estando os alunos pouco familiarizados com esta experiência, a pergunta que fizeram permitiu-lhes produzir saberes sobre esta prática cultural, no passado e no presente, saberes estes que poderão concorrer não só para uma participação activa destes jovens em eventos semelhantes, mas também na tomada de decisões sobre esta prática no futuro. Esta competência revela-se fulcral no ensino da História. Como nos fala Rusen (2010):

“O estímulo e a força estimuladora do aprendizado histórico encontra-se nas necessidades de orientação de indivíduos, e isto ocorre quando, mediante questões suscitadas no presente, a experiência do passado transforma-se em experiência do sujeito, efectivamente apropriada e tornando-se conteúdo do seu ordenamento mental” (p.42).

Ainda nesta linha de perguntas, enquadra-se a questão do G11: “*Ouvi dizer que este tipo de jogo escavado numa casa traz azar. Será verdade?*” Porém, esta questão particulariza-se pelo facto de os alunos terem tacitamente evidenciado conhecer a explicação da educação tradicional de que a regulamentação da prática deste jogo, por se tratar de um divertimento, poderia causar ociosidade nas pessoas. Portanto, a questão permite aos alunos libertarem-se deste tipo de explicações, apesar do seu

⁷ Veneração dos antepassados é uma crença mágico-religiosa que caracteriza a ideologia das primeiras sociedades sedentárias em Moçambique. Segundo Serra (2000, p. 19), “os chefes das linhagens e os chefes territoriais imploravam os antepassados, para si e para o seu povo, as chuvas, a saúde, a protecção para a caça e para as viagens”. A cerimónia é constituída basicamente pela farinha de cereais (mapira e de mexoeira) e acompanhada de uma bebida tradicional, também fermentada na base destes cereais ou frutos típicos da região. Esta bebida deve ser depositada ou tomada nos locais onde decorrem estas cerimónias nas cabaças ou vasilhas de barro e nunca em copos metálicos ou feitos na base do vidro. Após uma descontinuidade desta prática no período em que Moçambique adoptou a política marxista, pois fazia parte de práticas obscurantistas, nos últimos tempos tem sido muito recorrente. No âmbito de políticas de valorização da tradição moçambicana, tem se verificado que no lançamento das primeiras pedras para a construção de instituições sociais como escolas, hospitais e outra, assim como na inauguração das mesmas, os líderes tradicionais junto dos agentes do governo veneram os espíritos dos antepassados para protecção destas instituições.

reconhecido papel na racionalização das actividades humanas a favor do próprio indivíduo ou da comunidade, e procurarem explicações mais objectivas através da pesquisa histórica.

No segundo nível, ***Função dos objectos no passado***, enquadram-se as questões dirigidas para o passado. As respostas obtidas através das questões elaboradas a este nível permitiram reconstruir a história dos objectos na sua conexão com a vida das pessoas, ou seja, a reconstrução da História. A maior parte das perguntas nesta categoria direccionam-se para a utilidade/finalidade do objecto. Este tipo de perguntas implicaram olhar para os artefactos museológicos, não como fontes intencionais da História, mas como instrumentos de utilidade prática na vida quotidiana:

Celeiro - *“Para quê era utilizado?”* G5

Panela de barro - *“Para quê servia este instrumento?”* G3; G2; G4; G6

Ralador - *“Qual era a função do ralador para os nossos antepassados?”* G1

Violino - *“Qual era a função da viola indígena?”* G1

Jogo - *“Que utilidade tinha o instrumento para as pessoas que jogavam?”* G5

Com relação à utilidade dos objectos, algumas perguntas revelam que o conhecimento tácito dos alunos adquirido no contexto familiar está intrinsecamente ligado à sua observação. Esta situação influenciou o nível da formulação das perguntas que, ao invés de suscitar alguma dúvida, se confundiu com uma afirmação: *“O objecto servia para ralar coco?”* G5.

Certas questões dos alunos enquadram-se num nível de indagação histórica mais avançada. Estas, além de questionarem a utilidade prática do objecto que pode estar relacionada com a pessoa de forma individual ou ao nível das famílias, dizem respeito à sua função sob ponto de vista da organização da comunidade, isto é, apontam mais claramente para a função social do objecto:

Batuque - *“Em que ocasião era usado o batuque?”* G1; G2; G7, G8

- *“Naquele tempo só era usado para cerimónias?”* G5

Violino - *“Quando é que se usava o violino?”* G10

Cachimbo - *“Que utilidade este objecto tinha para a sociedade?”* G5

As questões tendem a relacionar os objectos a momentos específicos da vida em comunidade. Elas abordam o ser humano não como uma individualidade, mas enquanto parte integrante de um grupo social. Por isso, essas perguntas acabaram por descodificar o significado social e religioso atribuído aos objectos pela sociedade que os produziu. Em suma, a contextualização funcional remeteu para observação do valor dos objectos no passado e na actualidade. Dessas observações, reconheceram algumas alterações no uso original e a função actual do objecto, como nos casos das descrições sobre o uso do ralador e do copo fornecidas pelo guia do museu, os quais originariamente

tiveram uma utilidade meramente religiosa, verificando-se o seu uso exclusivamente nas mesquitas: “o copo servia para tirar água dos depósitos para purificar o corpo antes das rezas (...) o ralador servia de banco para pousar o alcorão para a sua leitura”. No entanto, e com o andar do tempo, adquiriram funções de utilidade prática nas casas particulares, servindo o copo para beber água e outras bebidas e o banco adicionou-se à lâmina para ralar o coco.

A categoria, **Espacialidade e Temporalidade**, subdividiu-se em duas subcategorias. Na subcategoria **Espacialidade**, as questões tendem para uma preocupação de localização espacial dos objectos, desdobrando-se em dois níveis: *Espaço de uso no presente e Espaço de origem*.

No primeiro nível, **Espaço de uso no presente**, os alunos preocupam-se com o enquadramento/localização actual do objecto no espaço:

Celeiro - “Em que região é mais usado o celeiro?” G7

Batuque - “Este batuque é de Meconta?” G5

Cachimbo - “Em que região é mais usado?” G7

Copo - “Em que região é mais usado este tipo de copo?” G7

Bandeja - “Em que província é mais usado?” G2 – “Esta bandeja só é usada na região norte?” G8

- “Em que região do país podemos encontrar o ralador?” G7

Está implícito nestas questões que os alunos relacionam os objectos com a identidade dos lugares, ou seja, representam alguns objectos como sendo característicos de determinadas regiões. O G4 foi mais explícito a esse respeito:

Celeiro- “Que província representa?” G4

Violino- “Que província representa este objecto?” G4

A representatividade aqui expressa pode ser vista como uma tentativa de distinguir a região e os objectos ou símbolos que a identificam e representam. Partindo do pressuposto que o espaço contém sinais de identidade cultural e que esses sinais criam as nossas identidades (Curry, 2006), podemos concluir que os alunos ao questionar a localização espacial dos objectos no tempo presente fazem-no na perspectiva de compreender como esses objectos se associam aos lugares. Este tipo de observação poderá permitir a relação entre o modo como as práticas humanas criam os lugares e como estes contribuem para a construção da identidade humana. Tal relação ajudará os alunos a ver o seu lugar não como uma identidade inferiorizada em relação a outros lugares do mundo, mas como uma identidade caracterizada pelas práticas desse lugar.

O segundo nível está relacionado com o **Espaço de origem**. Neste, diferentemente do primeiro nível onde a preocupação dos alunos é com a pura espacialidade, as questões aparecem também vinculadas ao tempo. Além do tempo verbal usado, os termos “descoberta” e “surgimento”, frequentemente usados, remetem para o passado, facto que realça o carácter histórico do espaço e dos objectos:

Batuque - *Em que região de Moçambique foi descoberto o batuque?* G9

Panela de barro - *Em que região foi descoberto o fabrico desta panela?* G7

Violino - *Em que província foi feito o violino?* G2- *Onde se usava?* G5

- *Em que região foi descoberto o violino?* G7

Copo - *Em que área era mais usado?* G1- *A descoberta em si, onde é que se deu?* G8

Ralador - *Donde surgiu o ralador?* G6

Jogo - *“Em que província foi feito?”* G2- *Em que região se descobriu?”* G4

Portanto, preocupações de localizar os objectos no espaço de um passado, constituem uma das dimensões preponderantes do questionamento histórico, o que possibilitou aos alunos não só alcançar uma característica histórica dos objectos museológicos, assim como compreender o seu papel patrimonial na representação de culturas de determinados espaços ou contextos sociais. Mediante as questões, o violino foi identificado como o objecto mais representativo da cultura e tradição da região Macua do interior, sobretudo no que tange a questões fúnebres, conservando a tradição e religião do povo Bantu. Já o ralador e o copo foram identificados mais com a região dos Macuas do litoral, evidenciando a relação deste povo com os povos árabes.

Na subcategoria **Temporalidade**, distinguimos também dois níveis de questionamento: **Datação dos objectos; Questionamento sobre o seu uso no passado, presente e futuro**. No primeiro nível, os alunos procuram situar os objectos no tempo cronológico. A maior parte dos grupos foi mais concreto, questionando o ano do fabrico ou da existência do objecto. Outros, sem utilizar nenhuma unidade de tempo, recorreram a expressão “quando” para o mesmo fim, de ver os objectos cronologicamente localizados:

Celeiro - *“Em que ano foi feito o murutu?”* G1- *Quando foi feito?* G7- *Em que ano existiu?”* G5

Panela de barro - *“Há quantos anos existe essa panela, ou quando é que foi fabricada?”* G8

- *“Quando a fizeram?”* G2

Violino - *“Em que ano foi feito o objecto?”* G2- *Em que ano surgiu?”* G6

- *“Quando é que foi criado o violino?”* G10

Cachimbo - *“Em que ano foi feito o cachimbo?”* G1- *“Qual é o ano do fabrico do cachimbo?”* G4

A maior frequência desta natureza de questões leva-nos a depreender que a aptidão de compreensão do tempo cronológico, embora seja considerado um nível mais elementar de apreensão

do tempo histórico, é ainda bastante limitada quando centrada na cronologia da História de Moçambique. Ora, sendo estes objectos, um legado característico das primeiras sociedades sedentárias em Moçambique, que datam desde cerca de 200/300 DC, era expectável que os alunos procurassem localizá-los em intervalos temporais mais longos como séculos ou milénios, não se limitando apenas a uma busca de datação por anos.

No segundo nível, a temporalidade está marcada pela relação passado, presente e futuro. As questões foram elaboradas no sentido de procurar explicações sobre o que mudou, o que permanece e que perspectivas futuras sobre o uso dos objectos. Esta é uma operação considerada essencial na concepção de tempo:

Celeiro – *“Na actualidade é usado este tipo de celeiro?”* G2

Batuque – *“Porquê é que o batuque é utilizado nos ritos de iniciação secretamente?”* G8

- *“Que importância tem o batuque nos nossos dias? Será que pode desaparecer na actualidade?”* G7; G8

Cachimbo – *“Ainda usa-se este tipo de cachimbo para fumar?”* G4

Bandeja – *“Ainda é usado nos dias de hoje?”* G6

Ao olharmos para estas questões, verificamos que, em todas elas, os alunos interrogam o uso dos objectos no presente. Porém, a densidade do questionamento, através das expressões que definem o tempo, não se limitam somente ao presente, envolvem tanto uma visão do passado, assim como do futuro (V. sublinhados). Por isso, lê-se nestas questões, a possibilidade de os alunos percepcionarem as mudanças que ocorrem na sociedade em estudo, sobretudo no que diz respeito aos aspectos da cultura material. É esta, a capacidade de concepção do tempo histórico, a qual a ciência histórica actual pretende acentuar, visto que ela é assim definida como ciência da mudança e da explicação da mudança. O excerto extraído da interacção dos alunos com o guia ao longo da visita ao museu, torna mais ilustrativa esta reflexão:

Al: *Que importância tem o batuque nos nossos dias? Visto que a população actual já não dança como antes. Nos ritos de iniciação usam-se instrumentos musicais modernos?*

G: *Não vejo nenhum mal nisto, acho que é isto que nos torna diferentes dos outros países. É que nós, por causa desta mistura de influências, não temos outra maneira de viver, se não viver assim mesmo. Portanto, algum tempo nos lembramos o que somos, noutros tempos nos lembramos o que somos na actualidade. Entretanto, o que estou a crer é que o batuque não vai desaparecer como muitos podem crer, não vai desaparecer por completo. Teria desaparecido no tempo colonial que era uma proibição.*

Al: *Podemos dizer que estamos a viver o contemporâneo?*

G: *Sim, é uma mistura entre o modernismo e antiguidade, mas não vai desaparecer, creio eu. E, se for a observar, quem está a praticar hoje as danças tradicionais, quem toca os batuques são jovens, então não vai desaparecer. É difícil matar a cultura de um povo.*

Este diálogo, além de evidenciar uma reflexão baseada numa temporalidade historicamente sofisticada, é também um indicador do despertar da consciência histórica deste aluno. Na medida em que reconheceu algumas mudanças de atitudes, este aluno distingue o passado do presente e, ao perceber uma certa coabitação entre ambos, cria uma nova compreensão sobre o lugar que o passado ocupa na actualidade, já não como uma imagem negativa que a sociedade procura ocultar, mas aceitando simultaneamente essa ‘tradição’ com a inovação que no seu presente o desafia. Esta mentalidade não só molda uma identidade local não exclusivista, como também garante a continuidade da sociedade Macua de forma democrática que se pretende não fundamentalista, mas com uma visão de diversidade cultural do mundo actual. Este diálogo permite-nos corroborar o pensamento de Le Goff (2000a, p. 159) que considera a África negra como laboratório da “modernização experimental” caracterizada pela procura de um equilíbrio especificamente africano, entre tradição e modernização.

Sintetizando, nesta categoria, os alunos penetram no campo da inferência a partir da fonte histórica. Buscar coordenadas espaciais e temporais ajudou os alunos a tornar a sua imaginação sobre os objectos mais avançada. Através das respostas a perguntas como –“*Há quanto tempo existem os objectos?*”, permitiu-lhes libertarem-se de uma visão presentista do tempo para viajarem mentalmente ao período do surgimento da agricultura e às primeiras comunidades sedentárias em Moçambique. Esta contextualização possibilitou, se não a todos pelo menos a alguns alunos, reconstruir mentalmente as referidas sociedades de acordo o sentido e valores do seu tempo, como se poderá conferir na análise das respostas dadas ao 2º instrumento /Questão 2, quando se lhes é pedido para avaliar a vida dessas comunidades.

Mais ainda, situar e datar os objectos fez com que os alunos prestassem mais atenção a detalhes materiais do objecto, no que diz respeito ao seu estado de conservação e ou restauração, intuindo a sua originalidade de acordo com o período em estudo, ou então como uma cópia nos tempos actuais. O seguinte excerto elucida esta atitude:

Al: *O objecto em si parece ser novo. Em que ano foi adquirido pelo museu?*

G: *este objecto, pelo inventário é de 1992.*

Al: *é novo!*

Esta observação típica do processo heurístico acerca da autenticidade da fonte, tratando-se de objectos museológicos, conduziu, implicitamente a uma distinção entre o objecto original e a réplica pois, após o discurso acima exposto, imediatamente, o aluno procurou saber como é que o museu fazia para conservar ou repor os objectos, questão a ser descrita mais adiante na categoria sobre a

Musealização. Esta distinção revela uma operação importante de crítica externa. Sendo a réplica uma imitação do objecto original, pode nem sempre ser fiel, apresentar alterações e, como tal, fazer com que o sujeito crie uma imaginação não totalmente válida acerca do passado que estuda. Neste caso, quando se trata de uma situação de educação histórica formal ou não formal, os educadores devem estar atentos de modo a que se identifiquem as diferenças entre o artefacto original e a réplica (Fernandes, 2009).

Na categoria **Autoria e Motivações**, reunimos perguntas que questionam elementos importantes quanto à natureza da fonte enquanto evidência histórica. Estes elementos relacionam-se com a invenção dos objectos, com as intencionalidades e/ou objectivos que impulsionaram as criações. O maior número de questões inerentes à categoria interroga sobre os seus autores:

Celeiro – “*Quem descobriu o murutu?*” G1- “*Quem o fez?*” G2
Batuque - “*Quem inventou o batuque?*” G6
Panela de barro - “*Quem descobriu a panela de barro?*” G1; G4
Violino - “*Quem fez o objecto?*” G2- “*Quem inventou?*” G6
Cachimbo – “*Quem descobriu?*” G1
Copo – “*Quem inventou este tipo de copo?*” G11
Bandeja – “*Quem fez?*” G2
Ralador – “*Quem inventou?*” G1- “*Quem o fez?*” G2
Jogo - “*Quem inventou?*” G6

Com estas questões os alunos introduzem-se na crítica interna, ou seja, na interpretação da fonte. Por um lado, sendo os objectos museológicos documentos em que seres humanos do passado exprimem um modo particular de pensamento acerca da vida, questionar sobre seus autores implica implicitamente procurar entender o pensamento desses autores. Nestas circunstâncias, os objectos deixam de ser contemplados como simples fontes para passarem a ser encaradas como evidência.

A partir das questões expostas, verificámos que, nos objectos analisados, não houve registos sobre os autores de forma individual, sendo a autoria desses identificada por distritos, província e/ ou grupo étnico equivalente. Quando estas questões ocorreram criaram um momento para os guias do museu se debruçarem sobre a intenção da criação desses objectos, tendo em consideração os costumes e crenças dessas comunidades. Como não se trata aqui de uma fonte verbal em que as afirmações são analisadas tendo em conta a avaliação da perspectiva do seu autor, as respostas às questões podem revelar as condições de produção de tais objectos, as marcas deixadas pelo Homem em objectos produzidos com determinadas funções práticas, sem uma intenção de legar um

testemunho para a posteridade ou destinados a perpetuar a memória de um determinado grupo social dominante. Por outro lado, há que atender também as possibilidades de um determinado objecto ter sido trazido de outros locais ou grupos e, assim, às hipóteses de intercâmbio entre várias comunidades.

Alguns grupos inseridos nesta categoria enquadraram-se num nível relativamente sofisticado de interpretação de fontes. Estes grupos foram mais explícitos na missão de penetrar no pensamento dos autores dos objectos em observação. Pretendem saber o que terá impulsionado os Homens na criação ou fabrico dos mesmos, como podemos conferir nos exemplos que se seguem:

Celeiro- *“Como é que surgiu o murutu?”* G6

Batuque- *“O que motivou o Homem na criação do batuque?”* G8

Panela de barro – *“Como surgiu a panela de barro?”* G6; G11 - *“Qual era o objectivo no fabrico da panela?”* G8

Violino- *“Porquê é que foi feita?”* G3; G11 - *“Como surgiu?”* G6

Este tipo de questões permitem-nos ajuizar que os alunos não se limitaram a contemplá-los para perceber os seus elementos exteriores, está neles evidente a preocupação de discernir o pensamento de quem os produziu e/ou usou, ou seja, a parte interna das acções dos seres humanos no passado (Collingwood, 1981), o que nos leva a afirmar que o questionamento destes alunos às fontes revelou-se analítico e válido para sua compreensão e reconstituição da História referente as primeiras comunidades sedentárias em Moçambique. Porém, neste nível de questionamento, surgiram perguntas que indiciam inferências confusas, como é o caso da questão do G2. Ora vejamos a sua pergunta: *“Quando estavam a fazer a panela de barro, tinham noção que era uma panela?”*. Quando pedidos para esclarecer esta questão, os alunos expressaram-se do seguinte modo: *“Por exemplo, eles podiam querer fazer uma outra coisa e acabaram fazendo uma panela de barro, ou seja, podiam querer fabricar uma garrafa e acabaram por fazer uma panela de barro”*.

A partir da questão e da resposta, inferimos que os alunos estão a questionar o pensamento das pessoas aquando o processo de construção de um objecto, sobretudo no domínio claro e seguro das técnicas. A questão revela a preocupação de os alunos encontrarem explicações sobre as acções dos agentes históricos em estudo através dos objectos, mas ela torna-se limitada ou inválida pelo facto de os alunos olharem para as práticas do passado como ininteligíveis, segundo demonstrou Lee, (2003). Contudo, é possível promover junto dos alunos a inteligibilidade das sociedades tradicionais que lhes pareçam ininteligíveis ou estranhas. As respostas obtidas através das questões colocadas nesta categoria permitem ajudar a descortinar o pensamento dos seres humanos no passado e, deste

modo, poderão servir de base não só para conhecê-los, mas também para estabelecer relações com as acções no presente, no sentido de orientação.

Na categoria ***Contexto de uso local e global dos objectos***, inserimos perguntas que procuram saber sobre as pessoas que usufruíam e/ou manipulavam os objectos, segundo ilustram as questões que se seguem:

Violino – “*Quem usava?*” 11 – “*Quem utilizava?*” G2

Ralador – “*Quem utilizava?*” G1 – “*A quem pertenceu o ralador?*” G8

Jogo – “*Quem utilizava?*” G2

Estas perguntas indiciam uma preocupação de descrição contextual, no sentido de compreender o papel desses objectos na vida das pessoas, ao nível das comunidades que os produziram. Porém, partindo do contexto particular moçambicano, os alunos estendem a sua visão, não restringindo essa compreensão apenas ao seu meio mas procurando uma conexão com outros meios:

Violino – “*Será que todo o mundo gosta deste violino?*” G5

Copo – “*Queríamos saber se há uma relação entre esse tipo de copo e os povos árabes?*” G9

Jogo – “*É possível encontrar este tipo de jogo fora de Moçambique?*” G9; “*Qual é o impacto desse jogo fora do nosso país ou continente?*” G9

Deduz-se, a partir das questões acima, que os alunos estão inquietos com uma contextualização intercultural. A análise de objectos da cultura Macua, adquiridos através do intercâmbio dos povos árabes (copo e ralador), e com fortes influências culturais desses povos, assim como as experiências que vivem da comunicação social acerca da cultura material dos outros povos, não deixou os alunos indiferentes na reflexão sobre as diferenças culturais e a possibilidade de coexistência dessas culturas questionando, inclusivé, o impacto dessa coexistência.

Esta visão mostra que o contacto com os museus é um momento indispensável para o reconhecimento das raízes identitárias, reconhecimento que porém não se alicerça apenas sob um ponto de vista sobre si próprio. Para que elas ganhem sentido e sejam valoradas em contexto necessitam de ser confrontadas com outras identidades culturais. É este o desafio que se coloca em particular ao professor de História que, durante a sua leccionação sobretudo em ambientes onde os aspectos culturais são mais expressivos, neste caso no museu, deve favorecer uma abordagem intercultural numa perspectiva de identidade multifacetada. Esta abordagem fará com que os alunos

não tenham uma visão etnocêntrica e dogmática da sua cultura, mas onde as aulas ou situações de aprendizagem sejam um momento de tomada de consciência de uma identidade social a várias escalas, tanto local, como global.

Na categoria ***Contextualização sociocultural***, foram agrupadas questões com as quais os alunos procuram compreender os valores socioculturais atribuídos aos objectos, tendo em consideração o contexto particular das pessoas. As questões colocadas nesta categoria mostram que, além da manipulação dos objectos, de quem fazia ou quem usava os objectos, os alunos olham para a componente de distribuição de papéis entre homens e mulheres, como se pode notar nas questões que se seguem:

Panela de barro – *“Quem fazia estes objectos, homens ou mulheres?”* G5

Jogo – *“Este tipo de jogo é mais usado pelos homens ou pelas mulheres?”* G7, G11

As respostas a estas questões levaram os alunos a perceber que a divisão técnica e social de trabalho, ou seja, as leis consuetudinárias, estão na base de organização das estruturas sociais. Por exemplo, quanto à primeira questão, a resposta indicou as mulheres como as grandes profissionais do ofício da cerâmica. Os guias explicaram que nas sociedades tradicionais e nas actuais onde o fabrico das painéis de barro ocorre, as mulheres não só dominam as técnicas de fabrico como também são detentoras de segredos mágicos dos lugares onde o barro deve ser retirado com sigilo. Na segunda questão, os guias responderam que os homens usavam mais este tipo de jogo e era raro encontrar mulheres a jogar. Isto porque, primeiro, as mulheres não tinham tempo; segundo, porque a característica do jogo está relacionada com a tática de guerrilha, uma tarefa essencialmente masculina; e terceiro, porque o jogo exige domínio do cálculo mental. Estes motivos foram alvo de crítica por parte dos alunos particularmente das meninas. Elas incitaram a perguntas que indiciam uma reflexão sobre desigualdade de género: *“porque é que as mulheres não tinham tempo?”* *Só os homens podiam fazer calculo mental?”*. Estas questões, além de permitir uma retrospectiva dos tempos antigos e trazer informações sobre a superioridade dos homens em relação as mulheres em diferentes campos da vida social, facilitaram também os debates sobre as identidades femininas e as mudanças inegáveis no papel social, económico e político da mulher.

Há também, nas questões dos alunos, concepções de uma sociedade hierarquizada. Através da questão – *“Queremos saber se todos os membros da comunidade usavam o cachimbo para fumar?”* - do G2, os alunos clarificaram a ideia de uma sociedade com classes sociais distintas, visto

que o uso do cachimbo não satisfazia apenas a necessidade imediata do fumo, mas também representava um símbolo de reprodução do poder, mantendo assim o estatuto dos chefes.

Outras questões tentam descodificar as tradições culturais próprias da região em estudo, tendo o verbo ‘descodificar’ o sentido de encontrar alguma articulação entre os objectos e as crenças, costumes e/ou os valores tradicionais que norteiam as acções humanas ao manusearem estes objectos. Eis alguns exemplos:

Celeiro - *“Quais são os valores culturais deste objecto?” G4*

Violino - *“Quais os valores culturais deste objecto?” G4 – “Quando é que se usa o violino?” G10 - “Sabemos que provem do distrito do Eráti. Em que tipo de cerimónias é tocado?” G8*

Panela de barro - *“Que relação tem a panela de barro com a cultura ou tradição moçambicana no geral e Macua em particular?” G8*

Este tipo de observação permite-nos afirmar que os alunos enxergaram os objectos enquanto expressão cultural da sociedade moçambicana e, em particular da etnia Macua. Neste sentido, interpretar os significados desses valores culturais possibilitar-lhes-á compreender de que modo o sistema social se organiza, tendo em conta esses valores.

A partir deste tipo de análise, os alunos mobilizaram conhecimentos tácitos acerca dos ritos de iniciação adquiridos no convívio familiar, e no Ensino Básico, na disciplina de Ciências Sociais, no tema Ritos de passagem. Esses saberes, aliados à inscrição, ritos de iniciação no batuque (um dos objectos analisados), fizeram com que este ritual fosse o mais questionado para a sua abordagem, sendo a pergunta mais coerente a que se segue: **Batuque** - *“Ao olharmos o batuque vimos onde está escrito ritos de iniciação das raparigas. Gostaríamos de saber o que é iniciação das raparigas?” G2.*

A esta questão está intrínseca a necessidade de descodificação do significado ou do valor simbólico dos ritos de iniciação⁸ na sociedade Macua. Estes alunos pretendem encontrar uma explicação coerente deste fenómeno cultural. Uma explicação que se torna necessária na actualidade, visto que a prática do ritual de iniciação no contexto de alguns países africanos tem suscitado críticas a

⁸ De acordo com Martínez (2008) ritos de iniciação ou iniciação dos jovens na sociedade Macua é o ritual que caracteriza a passagem da fase de adolescência para o estado adulto para ambos os sexos, havendo ritos próprios para os rapazes e para as raparigas. Pela iniciação o jovem adquire a maioridade e toma consciência da própria identidade e do lugar que lhe compete na comunidade. Segundo este autor, com o nascimento e os ritos correspondentes, a criança Macua não fica completamente integrada na sociedade, o seu verdadeiro nascimento social ocorrerá com a participação nos ritos de iniciação. Depois da iniciação o jovem pode tomar parte de pleno direito em todas actividades da sociedade: pode casar-se, participar nas cerimónias tradicionais, ir aos funerais, etc. Todas estas actividades pertencem só aos iniciados, só eles as fazem, pois somente eles nasceram para o povo. Os ensinamentos da iniciação, sendo os principais: iniciação nas tradições do povo (origens, história do povo), iniciação à vida (conhecimento do ciclo vital: nascimento, puberdade, matrimónio, doença e morte) e iniciação social (comportamento que se deve ter com diversas categorias de pessoas), permitem esta entrada do iniciado na vida da sociedade. É por causa desta verdadeira entrada na vida do povo que a iniciação tem uma importância de primeira ordem na sociedade Macua.

nível internacional, devido à presença de mutilações rituais (operação da circuncisão, tatuagens, etc.) que, na visão das sociedades praticantes, constituem fisicamente a mudança operada no indivíduo de tal forma que apareça evidente a todos os membros da comunidade Martínez (2008). Mas também a pedagogia de correcções (insultos, injúrias, críticas e castigos) que se usam no ensinamento, com a intenção de prevenir e remediar as faltas do iniciado, tem levado a rejeição da prática deste ritual mesmo por parte de algumas pessoas da própria sociedade Macua que fundamenta o seu valor, como demonstra o conceito.

Perante esta discrepância é importante levar aos alunos a analisar as práticas culturais como mecanismos que as sociedades adoptam para a manutenção da ordem, do significado e da coesão social, mas que também esses seus valores não são estáticos, tão pouco universalmente aceitáveis. Esta solução é proposta tanto por Suzanne Desan in Hunt (2001) que, ao reflectir sobre trabalhos de investigação de alguns historiadores da cultura verificou que estes enfatizam o poder da cultura, prestando atenção aos aspectos ritualizados da acção das massas enquanto expressões culturais, dotados de significado e legitimados dentro de um contexto simbólico coerente. Para a autora, os sistemas culturais podem de facto fortalecer a comunidade, manter a ordem e dotar diferentes acções de legitimidade e significados mas podem também tornar-se veículos de disseminação de discórdias. Daí que os seus padrões não sejam necessariamente conciliadores ou estáticos.

Ao nível de ensino de História, sendo esta uma disciplina na qual os valores estão presentes mas em que o professor não pode impô-los aos seus educandos, Proença (1989) propõe que aquele deve levar os alunos a reconhecer que os valores orientam e motivam as acções humanas, e que a opção por determinados valores implica uma vivência coerente. É relevante também, e sobretudo, valorizar o reconhecimento de que os valores não são absolutos nem imutáveis, mas antes evoluíram ao longo dos tempos e de acordo com as necessidades das culturas.

O debate havido acerca de certas práticas culturais relacionadas com alguns objectos (Ex: o caso do batuque e ritos de iniciação, a panela de barro e a fervura de medicamentos para cura de algumas doenças, e o uso do violino nas cerimónias fúnebres), desencadeou nos alunos algum entusiasmo no sentido de encontrarem dentro dos objectos analisados aqueles que serviriam de base para estruturarem a sua identidade pessoal e manifestarem pertença dentro do grupo estudado. Esta disponibilidade é visível na questão do G7 *“Qual desses objectos podemos considerar sagrados da nossa cultura?”*. Ela é não só reveladora de que os alunos construíram na sua interpretação algum sentido desses rituais de acordo com o contexto cultural da sociedade Macua, como também indicia esta vontade de encontrar referências que os vincule à sua cultura. O termo “sagrado” por eles

expresso não tem um significado divino. Com ele, pretendem designar objectos onde possam encontrar especificidades da sua cultura, e acolham com consideração de modo que a sua socialização não se ponha em causa.

Concluindo, podemos afirmar que, nesta categoria, os alunos elaboraram questões capazes de os ajudar a inferir significados dos objectos materiais no seu contexto sociocultural. Estas inferências possibilitaram avaliar que os costumes, valores e crenças realizadas em cada contexto justificam as acções dos homens, e funcionam como factores de coesão social numa sociedade. Criou condições para a compreensão da interdependência dos aspectos sociais, culturais e, de certa forma, os económicos e os políticos, permitindo-lhes construir, gradualmente, um quadro de conhecimento histórico mais completo e tendencialmente mais coerente. Há também nessas questões a disponibilidade mental para o conhecimento das práticas culturais específicas da sociedade Macua, o que ajudou os alunos na tomada de consciência da identidade local, manifestada pelo interesse de com ela se socializar. Este foi um aspecto que consideramos deveras gratificante, se tivermos em consideração que o intuito do nosso trabalho é contribuir para que o aluno se conheça a si próprio e ao mundo a que pertence. Assim concordamos com Matoso (1988) que defende que o mais correcto no estudo da História local é *“a inserção do individuo nos círculos humanos a que pertence, ou em que quer inserir-se, e nos quais se apoia para subsistir, para se realizar, para cumprir os seus desejos ou se sentir feliz”* (p. 69).

Na categoria ***Musealização***, incluímos questões cuja referência está relacionada com a função do museu na colecção e conservação dos objectos, e ainda outras que, embora em número reduzido, indiciam uma ideia dos objectos enquanto construção material e simbólica do passado.

Na primeira subcategoria, ***Tempo***, os alunos questionam sobre o tempo de existência dos objectos no museu. Estas questões foram influenciadas, em parte, pelas inscrições nos respectivos objectos do ano em que o museu fez as aquisições (legendas). Se, por um lado, esta datação permitiu avaliar o seu tempo de vida do objecto dentro do museu, por outro não deixou de trazer à tona o historial do museu como uma instituição que compõe o património cultural da cidade de Nampula, um saber não menos importante no avivamento da memória sobre a História da cidade. Os exemplos seguintes ilustram estas questões:

Batuque – “1954, é o ano que trouxeram para o museu?” G5

- “Há quanto tempo o batuque está aqui no museu?” G4

Panela de barro – “Quando é que se adquiriu?” G7

Copo – “Há quantos anos o museu guarda este objecto?” G6; G10

“Quería saber se a década de 50 é o ano em que o museu colheu os objectos ou o ano em que foram fabricados?” G8

As tendências de equivaler a data da aquisição do objecto pelo museu e a sua existência nas comunidades que os utilizavam foram recorrentes em quase todos os grupos, mostrando mais uma vez, uma descontextualização destes objectos relativamente ao período histórico correspondente (cronologia da História de Moçambique).

Na segunda subcategoria, **Técnicas de colecção e conservação dos objectos**, as questões dos alunos centraram-se nos métodos e técnicas de colecção e conservação dos objectos. Algumas questões foram mais concretas, como podemos constatar nos exemplos que se seguem:

Violino - “Que método foi usado na conservação do violino até chegar a nós?” G9

- “Que métodos de conservação o museu utiliza e como é que o museu faz a reposição e conservação destes objectos?” G8

Através destas questões, os alunos foram iniciados na prática museológica da gestão do acervo, recebendo noções sobre o processo de conservação e restauro dos objectos, desde aos métodos naturais de conservação, ao uso de produtos químicos para evitar a sua deterioração. Quanto à questão como é que o museu faz a reposição dos objectos, esta levou a que os alunos fossem introduzidos nos conceitos de original e réplica, uma aprendizagem importante na educação patrimonial, pois sensibiliza para a valorização e conservação do legado original, o qual não se deve subestimar mesmo que haja réplicas.

Ainda na perspectiva de entender o papel do museu como ‘conservador’, os alunos procuram entender os critérios de avaliação que os funcionários do museu usam para classificar os objectos como antigos, assim como o seu percurso até ao museu. Estas questões consciencializaram os alunos das pesquisas que o museu realiza para adquirir o acervo:

Copo – “Como parou na cidade de Nampula?” G2

“Como é que o museu faz para trazer esses objectos?” G11

Ralador – “Sendo o ralador da região costeira, como é que chegou na cidade de Nampula?” G9;

“Como encontraram estes objectos?” G5

“Como é que os conservadores aqui do museu sabem que este objecto é antigo e trazem-no para cá?” G8

Na questão sobre os critérios de classificação do objecto face à sua antiguidade, está inerente a temporalidade, o que nos leva a afirmar que os alunos, ao procurarem compreender o papel ‘conservador’ do museu, já lêem os objectos como mediadores das experiências do passado para o presente.

Por último, na terceira subcategoria, ***Significado simbólico dos objectos***, as questões aludem essencialmente sobre aspectos simbólicos do objecto, olhando-o como algo representativo de factos passados que o museu pretende expressar face à sociedade actual. Vejamos o exemplo das questões:

Celeiro – *“Qual é a importância da conservação do celeiro no museu?” G8*

Batuque – *“Este batuque marca algum acontecimento? Se sim qual é o acontecimento?” G2*

- *“Porquê este batuque se encontra aqui no museu?” G4*

Com vista a esclarecer estas questões, várias perspectivas patrimoniais foram referenciadas, tanto nas respostas dos guias do museu, como nas respostas dos alunos às questões dos seus colegas. Entre elas destacam-se:

- A necessidade de conservá-los devido ao seu escasso uso ou mesmo extinção nas comunidades actuais;
- A valorização dos objectos pela sua relação com diversos aspectos da vida das comunidades, no sentido de se reconhecer as tradições passadas e presentes;
- A responsabilidade de passar às novas gerações identidades culturais do meio a que pertencem, para a sua preservação;
- O valor da informação que objectos contêm para o conhecimento do contexto histórico em que se integram.

Portanto, no conjunto destas respostas, podemos concluir que a interpretação museológica dos objectos estimulou nos alunos a consciencialização sobre o património cultural da sociedade moçambicana, em particular da sociedade Macua, o que pressupõe a construção de uma consciência histórica sobre a sua sociedade.

3. Conceptualização histórica que os alunos constroem das práticas sociais do quotidiano das gerações anteriores.

No segundo instrumento, entrevista semi-estruturada, procurámos apurar o tipo de concepções históricas que os alunos constroem a partir das práticas sociais das comunidades que fizeram ou

fazem o uso os objectos analisados. Com este instrumento pretendíamos que o contacto dos alunos com os objectos não se limitasse à sua contemplação e questionamento, mas que elaborassem discursos com ideias históricas válidas, nos quais ficasse patente a sua apreciação em termos de juízos de valor sobre a realidade estudada.

A questão 1 e respectivas alíneas consideraram-se prévias para focalizar os alunos nos objectos e no seu significado para as comunidades. Quanto à pergunta “*Gostaste de visitar o museu?*”, a resposta dos alunos foi unânime ao afirmar-se positivamente. Dois motivos justificaram esta posição dos alunos. Além de ser, para a maior parte deles, a sua primeira visita ao museu, quase todos eles manifestaram satisfação em ter podido conhecer alguns objectos e práticas a eles associados que não conheciam antes, como ilustram as seguintes afirmações:

“*Gostei e é a minha primeira vez a visitar o museu*”. Aluna 3/ 13 anos

“*Sim, aprendi novas coisas, o cachimbo e o violino, acabo de ver hoje*”. Aluna 25/ 15 anos

Estes aspectos criaram maior entusiasmo e motivação ao longo da visita ao museu, visto que este tipo de afirmações não terminaram ao nível desta pergunta, como continuaram a se fazer sentir ao nível das outras questões, admitindo-se que os alunos valorizam a História leccionada nestes modelos didácticos como fonte viva de aprendizagem, além de lhes conferir prazer.

Esta conclusão concorda com as de Pais (1999) que, no âmbito do Projecto europeu “*Youth and History*”, em que se procurou o rosto da História que mais agrado e/ou confiança transmitia aos jovens, concluiu que os jovens consideram mais sedutoras formas de apresentar a História capazes de canalizar emoções cristalizadoras de crenças colectivas, provenientes das fontes como museus, lugares históricos e filmes.

Na questão 1 a), procurava-se saber se os objectos analisados nos ajudaram a compreender algumas práticas ou costumes da sua família/comunidade. Os dados recolhidos em relação a esta pergunta permitiu-nos verificar que os objectos analisados eram, se não na totalidade, pelo menos alguns deles familiares aos alunos; por isso, de uma forma geral, todos os intervenientes, com excepção de uma aluna, afirmaram que os objectos analisados os ajudaram a compreender algumas práticas ou costumes da sua família/comunidade. Paralelamente a esta questão, na pergunta 1 b) “*Qual (ais) deles foi mais ilustrativo?*”, a maior parte dos alunos considerou o bатуque como o mais ilustrativo. O celeiro, violino, ralador e o jogo obtiveram apenas três referências. O copo foi apenas mencionado por um aluno e nenhum dos alunos se referiu ao cachimbo (Tabela 5).

Tabela 5: Frequência de voto nos objectos

Objectos reconhecidos	N. Al. N=29
Batuque	16
Celeiro	3
Violino	3
Ralador	3
Jogo	3
Bandeja	2
Panela de barro	2
Copo	1
Cachimbo	0

NB: a percentagem da frequência poderá exceder 100% pois, alguns alunos optaram por mais de um objecto.

Nas justificações apresentadas, os alunos revelaram:

- a) Familiaridade com o objecto pela permanência do seu uso, na família ou na comunidade, onde vivem ou a de origem;
- b) Perplexidade perante o objecto quanto ao seu uso em ambientes rurais por eles visitados, uma situação que depois ultrapassam;
- c) Conhecimento indirecto do objecto, pois o conhecimento deles sobre esses limitava-se em ouvir dizer (Quadro 4).

Quadro 4: Categorização das respostas dos alunos sobre a familiaridade com os objectos

Categorias	Descritores	N. Al. N=29
Uso ou posse do objecto na família e/ou comunidade	Todas as respostas que indiciam familiaridade com os objectos por parte dos alunos.	23
Perplexidade	Todas as respostas que demonstram admiração dos alunos pelo uso dos objectos em contextos rurais.	2
Conhecimento indirecto	Todas as respostas que revelam ausência de experiência própria ou na família de uso dos objectos.	2
Outras	Ausência de justificação e reprodução de informação.	2

Seguem-se as justificações da selecção que cada aluno apresentou:

Na categoria ***Sem resposta***, inscreve-se um aluno, que após ter votado o objecto que lhe era mais ilustrativo, não justifica a sua escolha.

Na categoria ***Reprodução da informação***, também com um aluno, este recorre à informação fornecida no ensino formal, e que também foi referenciada pelos guias do museu no momento da implementação do primeiro instrumento.

“O celeiro e o batuque. Porque o batuque ajuda-nos a comunicar e o celeiro ajuda-nos a conservar os cereais”.
Aluna 8/12anos

A categoria, **Uso ou posse do objecto na família e/ou comunidade**, foi a que mais respostas congregou nesta pergunta. Os alunos debruçam-se sobre o uso destes objectos nas suas casas ou bairros onde moram; por vezes, as experiências referidas não só dizem respeito às comunidades onde vivem actualmente que, em termos gerais é considerada cidade, mas são também, quase sempre, extensivas às suas localidades de origem em que, devido ao seu estado rural, os objectos em estudo são mais presentes:

“O batuque uso na igreja e foi usado na cerimónia de aniversário do meu avô. A panela de barro faz-me lembrar sempre que viajo para Quelimane, a minha avó prepara a nipipa^a na panela de barro, porque é mais boa preparada na panela de barro”. Aluna 3/13 anos

“O ralador lembra-me o dia em que a minha mãe ensinou-me a ralar o coco, disse-me que era muito importante para cozinhar bem”. Aluna 11/13 anos

“O batuque lembra-me quando estava nos ritos de iniciação”. Aluno 12/12anos

“N’palle lembra-me um jogo que se faz na minha comunidade e nos divertimos com ele”. Aluna 6/13 anos

“A minha avó tem um ralador desse mesmo modelo”. Aluna 2/12anos

“Me recordo quando íamos a machamba com minha avó, comíamos naquela bandeja. Mas agora já não usamos. Ela só guarda”. Aluna 24/15 anos

“O jogo, porque lembra-me a localidade onde eu nasci. Cá na cidade ainda nunca tinha visto é pela primeira vez a ver hoje e lembrou-me a minha comunidade”. Aluno 26/13 anos

“Em luluti onde eu vivia se usam todos os dias”. Aluno 20/16 anos

Na categoria **Perplexidade**, as respostas incorporadas demonstram um primeiro contacto dos alunos com os objectos em visita aos seus parentes num meio rural. Contudo, devido à ausência dos objectos por eles referidos no seu quotidiano, pela sua substituição por outros objectos actuais, fez com que estes alunos não só tivessem dúvidas sobre eles, mas que também hesitassem acerca do seu uso. A visita ao museu ajudou estes alunos a superar as suas dúvidas:

“O celeiro me recorda quando fui à Mueda, vi, mas eu não sabia para que era esse instrumento. Mas agora percebi que serve para a conservação dos cereais”. Aluno 15/15 anos

“Quando fiz uma visita ao meu pai serviram-me água para beber naquele tipo de copo e eu neguei porque pensava que era um copo da casa de banho. Mas agora já aprendi que também serve para beber”. Aluna 28 /12 anos

Finalmente, na categoria **Conhecimento indirecto**, os alunos revelaram falta de conhecimento em relação aos objectos, manifesto através da sua própria experiência, sendo este limitado ao que ouviram dizer a respeito deles:

^aNipipa- bebida preparada com base no fermento de cereais.

“Na minha casa não tem panela de barro. Mas já ouvi dizer que a comida preparada na panela de barro é boa”

Aluna 9/12 anos

“O violino, porque antes só ouvia falar e nunca tinha visto”. Aluno 18/15anos

Concluindo, podemos afirmar que a maior parte dos alunos estava familiarizada com os objectos estudados. Alguns poucos (4) mostraram conhecimento indirecto e perplexidade quanto ao uso dos mesmos e um aluno não justificou a sua resposta. Os dados possibilitam-nos também inferir, que o contacto com os objectos museológicos, permitiu aos alunos não só a rememoração das práticas ou costumes da sua comunidade, mas também o compartilharem as suas experiências que antes podiam ser encaradas como individuais/ restritas, e que agora poderão ser atribuídas a um valor colectivo e até simbólico do seu meio envolvente. Esta situação pode promover não só a formação de um conhecimento histórico, mas também uma identidade local e inclusiva dos jovens.

Na questão 2, *“Como avalias a vida das pessoas que fabricaram e utilizaram estes objectos ou as comunidades que ainda fazem uso deles?”*, pretendíamos que os alunos presumissem o tipo de vida das comunidades produtoras e detentoras destes objectos, e de que forma conceptualizam a sua imaginação histórica. Agrupámos as respostas dos alunos na categoria Imagem empática, a qual se desdobrou nos seguintes níveis: Conotação deficitária do passado à luz do quotidiano/presente; Simpatia pelo passado; Empatia histórica (Quadro 5).

Quadro 5: Níveis de progressão das ideias dos alunos sobre a imaginação empática

Categoria	Níveis	Descritores	N. Al. N=29
Imagem empática	Passado deficitário à luz do quotidiano/presente	Todas as repostas que tendo como ponto de partida o progresso tecnológico presente, indiciam leituras de um passado deficitário.	10
	Simpatia pelo passado	Respostas que revelam simpatia pelo passado apesar de orientarem a sua leitura a partir do progresso tecnológico presente.	8
	Empatia histórica	Todas as respostas que procuraram compreender o passado tendo em vista o contexto e os agentes históricos em referência.	11

No que refere ao primeiro nível, ***Passado deficitário à luz do quotidiano/presente***, os alunos tiveram o presente como ponto de partida para avaliar as comunidades estudadas. Porém, as suas leituras alicerçaram-se sobretudo na ideia de progresso tecnológico, o que os conduziu a representar a vida dessas comunidades de forma deficitária. Estes alunos compararam o passado e o presente, estando o passado ligado à falta de tecnologias, máquinas e objectos menos eficazes, sendo

o presente associado a objectos eficazes, a máquinas, em geral à modernidade e à moda, assumidas como novas formas de viver:

“Essas pessoas não tinham tecnologias, não tinham máquinas, por isso a vida deles era um pouco difícil. É por isso que alguns desses objectos foram abandonados porque na actualidade usa-se a modernidade”. Aluno 15/15 anos

“A vida dessas pessoas era bonita no tempo deles, comparativamente a hoje não é bonita e nem esta na moda (...)”. Aluna 1/ 13 anos

“Eu acho que era difícil porque tinham rios longe para buscar água. Hoje temos torneiras perto que nos facilitam tirar água, por isso não se usa esse tipo de copos”. Aluna 2/12 anos

“Comparando com os dias de hoje, acho que era difícil, porque surgiram novas formas de viver”. Aluna 9/12 anos

“Viviam bem, embora não usavam objectos modernos”. Aluna 25/15 anos

Verificámos também que os alunos cujas respostas se inscrevem nesta categoria fizeram a sua análise partindo de objectos menos usados na actualidade e, por sinal, menos votados na questão1, como é o caso do celeiro, violino, o copo e a bandeja. Alguns destes alunos, não só os classificaram como ultrapassados, como também manifestaram uma certa displicência face a estes objectos, como se pode rever no seguinte exemplo do Aluna 22/15 anos: *“Eles já se tinham acostumado uso destes objectos”*. O excerto da Aluna 29/12 anos, embora na sua resposta à questão 1 b) tenha revelado uma certa perplexidade, e até talvez desprezo inicial sobre o uso do copo para beber água na aldeia onde mora o pai, na questão 2 mostra já simpatia.

No segundo nível, ***Simpatia pelo passado***, os alunos limitaram-se a adjectivar a vida das pessoas de boa e por vezes a elogiar o empenho dessas comunidades. Divergindo das ideias dos alunos pertencentes à primeira categoria em que a reflexão se centrou em objectos menos usados e com tendências de displicência sobre o passado, estes basearam-se nos objectos ainda em uso, como no caso do batuque, e procuram exaltar as suas técnicas de fabrico e as práticas sociais a elas associadas:

“Eles viviam bem”. Aluna19/15 anos

“Era boa e os que usam agora, acho que fazem boa coisa”. Aluno29/12

“Acho que viviam bem. Aproveitar parabenizar essas comunidades que construíram esses objectos e deixaram para nos podermos ver hoje”. Aluna6/13 anos

“Estão de parabéns porque criaram coisas importantes para nós. O batuque por exemplo é usado nas cerimónias e diversões”. Aluno18/15 anos

“Acho que eles utilizavam coisas melhores que nós, porque na actualidade há objectos que são “piratas” e se estragam com facilidade. Mas, porque as pessoas de hoje em dia estão habituadas a modernidade preferem comprar coisas feitas a máquina mesmo sendo caras e piratas”. Aluna 5/12 anos

Os alunos que se integram nesta categoria caracterizam-se culturalmente como sendo aqueles que viveram ou que vivem em contexto do meio suburbano, pelo que acham possível viver nas

condições de vida que os objectos analisados oferecem. Por causa desta particularidade, estes enfatizaram mais na sua análise, o contexto da sua vivência (V. sublinhados acima), em relação ao contexto em que estes objectos foram fabricados e usados no passado, podendo afirmar -se que a experiência individual dos alunos ou convívio no seu dia-a-dia com os objectos analisados, limitou a sua avaliação sobre as pessoas que os fabricaram e usaram no passado, centrando a sua atenção ao contexto presente.

Na terceira categoria, ***Empatia histórica***, a mais sofisticada da pergunta, os alunos apresentam os seus juízos de valor baseando-se na realidade do contexto em estudo. A condição material do contexto de fabrico e uso dos objectos, o reconhecimento das competências dos agentes históricos (esforço pelo trabalho, inteligência/criatividade) para o seu fabrico eficaz, são valores que os alunos atribuem a estas comunidades, na sua perspectiva de avaliação:

“Avalio que essas comunidades foram muito esforçadas para conseguirem fabricar esses objectos com os materiais que tinham”. Aluna7/12 anos

“Eu acho que naquela época como havia escassez de material só havia matéria bruta/natural, acho que era também natural fabricarem e utilizarem estes objectos, porque havia escassez de recursos. Mas, as necessidades do dia-a-dia faziam com que fossem mais criativos e de geração para geração os objectos iam evoluindo”. Aluno16/15 anos

“Com estes objectos eles conseguiam satisfazer as suas necessidades. Os objectos eram eficazes porque eles conseguiam fazer bebidas tradicionais e conservar água nas panelas de barro”. Aluno21/15 anos

A partir destes excertos, podemos concluir que os alunos presumem que as atitudes das pessoas do passado não foram por mero acaso, que estas foram condicionadas tanto pelas condições materiais, assim como pela maneira de pensar na época. Fazendo uma comparação com as categorias anteriores, a observação destes alunos faz com que os objectos e práticas sociais das comunidades tradicionais embalem um outro olhar, não deficitário e não simplesmente simpático, mas um olhar específico em relação a uma sociedade com determinadas condições materiais, com seus hábitos e costumes. Esta capacidade no ensino da História tem sido considerada empaticamente válida, pois permite que os alunos compreendam as pessoas do passado, atribuindo inteligibilidade às suas acções.

Na questão 3, composta por duas questões, pretendíamos saber, que importância atribuem os alunos aos objectos museológicos. Na primeira pergunta, *“Achas que devemos preservar/conservar estes objectos no museu? Porquê?”* emergiram quatro categorias: Valorização cultural; Legado simbólico; Legado em continuidade; Fonte histórica (Quadro 6).

Quadro 6: Categorização das respostas dos alunos sobre a importância dos objectos museológicos

Categorias	Descritores	N.AI.N=29
Valorização cultural	Nesta categoria, os alunos indiciam reconhecer os objectos enquanto património que deve ser conservado e preservado.	12
Legado simbólico	Nesta categoria, as respostas apontam para o uso dos objectos como fonte mas com uma finalidade de apenas recordar o passado.	5
Legado em continuidade	Nesta categoria, abarcaram-se respostas que para além de indicarem a consciência dos objectos como fonte, afirmam que a familiaridade com os objectos pode estimular o seu uso de acordo as suas funções genuínas.	3
Fonte histórica	Nesta categoria, as respostas conferem aos objectos o papel de fonte para aprendizagem da História de Moçambique.	9

Na primeira categoria, **Valorização cultural**, os alunos reconhecem que os objectos que o museu preserva e conserva expressam a cultura de um povo de que eles fazem parte, a expressão “nossa cultura” patente em todas as respostas destes alunos evidencia este facto. E reconhecem também que é uma forma de valorizar essa cultura enquanto património:

“É importante porque cada um tem a sua cultura, então se nós não valorizarmos a nossa cultura não valorizamos a nós mesmos”. Aluna3/13 anos

“Sim, porque representam a nossa cultura”. Aluna9/12 anos

“Sim, porque é uma forma de valorizarmos a nossa cultura”. Aluno12/12 anos

“Sim porque é uma maneira de expressar a nossa cultura”. Aluna19/15 anos

Na segunda categoria, **Legado simbólico**, também perante uma consciência de identidade colectiva, os objectos foram lidos como uma representação simbólica que permite lembrar as acções das pessoas do passado (passado fixo), como se pode ver no excerto da Aluna 22/15 anos: *“sim, porque ajuda-nos a recordar os nossos antepassados”*. No entanto, o maior número dos alunos inseridos neste grupo está consciente de que, este legado não só perpetua a recordação do passado no nosso tempo presente, como também desempenhará este papel nos tempos por vir e, para tal, muito depende da atitude das gerações presentes na conservação e preservação desse legado. Esta reflexão demonstra por parte dos alunos uma certa consciência da sua historicidade. Seguem-se os seus exemplos:

“Sim para serem lembrados por nós moçambicanos e outros que ainda não nasceram poderem ver o que nós ou os nossos antepassados fizeram”. Aluna 6/13 anos

“Sim, porque conservaram para nós conhecermos e devemos conservar para os outros”. Aluna 8/12 anos

Na terceira categoria, ***Legado em continuidade***, as ideias veiculadas pelos alunos olham a conservação e preservação dos objectos no museu como forma de promoção da cultura. Para estes alunos o museu ao conservá-los e preservá-los permite que estes sejam conhecidos. Este conhecimento/familiaridade com os objectos possibilitará que sejam usados mantendo as suas funções genuínas. Portanto, para estes alunos, a continuidade deste legado é o aspecto mais importante que o museu garante:

“Sim, porque nem todos nós temos a oportunidade de conhecer estes objectos. É importante vir no museu e encontrar este material. Por exemplo eu não sabia a utilidade do celeiro”. Aluno15/15 anos

“Sim porque assim que já os conhecemos podemos tentar fazer ou comprar um igual e usarmos nas nossas casas”. Aluno16/15 anos

“Sim, para conhecermos e usarmos”. Aluna25/15 anos

Por último, na quarta categoria, ***Fonte histórica***, de forma geral, os alunos enaltecem a historicidade dos objectos, conferindo-lhes por isso, o papel de fonte para a aprendizagem da História dos seus antepassados. Alguns destes alunos reconheceram que eles constituem fontes com um potencial variável e rico para situações de aprendizagem da História do país (V. sublinhados nos exemplos a seguir). É de referir que, também nesta categoria, os alunos não perderam de vista a consciência de identidade colectiva, assim como a responsabilidade de trespassar este legado às gerações vindouras, neste caso não só como legado simbólico, mas como fonte, através da qual se pode inferir o conhecimento histórico sobre Moçambique. A seguir, alguns exemplos destes alunos:

“Devemos conservar porque são objectos da nossa história”. Aluna 11/13 anos

“Devemos conservar porque estes instrumentos são importantes porque tem a história dos nossos antepassados e a nossa História”. Aluna 14/12 anos

“Devemos conservar porque são objectos tradicionais, tem a História dos nossos antepassados”. Aluno 26/13 anos

“Devemos conservar porque com eles aprendemos a História de Moçambique”. Aluna 28/12 anos

“Sim. Porque aprendemos muitas coisas sobre a nossa história”. Aluno 20/16 anos

“Acho, porque mostra a história de Moçambique e ajuda-nos a conhecer mais a História de Moçambique”. Aluna23/13 anos

“Acho que devemos continuar a preservar para mostrar os nossos filhos e netos para que possam compreender melhor a História de Moçambique”. Aluna 27/12 anos

Na questão da b) *“O que achas das pessoas que desprezam estes objectos?”*, as respostas dos alunos evidenciaram ideias sobre identidade local ligadas à consciência histórica. Nesta questão, os alunos, para além de indiciarem a questão da valorização da cultura, aspecto abordado na questão anterior, alguns censuram de forma mais directa, a atitude das pessoas que agem em sentido contrário (desvalorizando a cultura):

“Eu acho que esses jovens estão a fugir da verdade”. Aluna 25/15 anos

“Eu acho que essas pessoas estão a esquecer a si próprios”. Aluno 16/15 anos

“Acho que as pessoas são preconceituosas com a sua cultura”. Aluna 3/13 anos

Estas ideias demonstram que os alunos têm consciência da importância da historicidade cultural na existência do ser humano. Por isso, acham que é um dever da sociedade à qual a cultura pertence, compreendê-la e sobretudo divulgá-la, para que o seu legado seja reconhecido pelos seus membros mais jovens e por outros que não partilham da mesma cultura. Duas posições de consciência histórica parecem emergir nos comentários dos alunos: consciência tradicional e consciência genética. Dentro da primeira posição referiram-se os seguintes exemplos:

“Acho que é atraso, porque se não formos nós a valorizar a nossa cultura ninguém irá valorizar, então nós temos que nos comportar consoante a nossa tradição”. Aluna 19/15 anos

“Eu acho que estão a perder muito. Porque se não formos nós a valorizar a nossa cultura ninguém irá valorizar. Primeiro devemos ser nós a exibir a nossa cultura, assim é fácil os outros se impressionarem e passarem a usar o que é da cultura Macua também”. Aluno 12/12 anos

Na segunda posição próxima daquilo que Rüsen considera consciência genética podemos encontrar as seguintes ideias:

“Porque esses objectos (...) são a nossa tradição. Temos que incentivar esses jovens a valorizar a nossa cultura, embora existam outros instrumentos modernos”. Aluna 25/15 anos

“Porque estes objectos servem como inspiração para nós jovens compreendermos a vida dos nossos antepassados (...)”. Aluno 16/15 anos

Alguns ainda, enfatizaram a sua crítica, apontando os pais e o sistema educativo em geral, como culpados no não comprometimento dos jovens no sistema valorativo tradicional¹⁰, devido ao não cumprimento do seu dever na divulgação e esclarecimento desses valores. Porém, reconhecem que visitar o museu e aprender História são meios imprescindíveis que podem auxiliar os jovens a conhecer e, consequentemente a valorizar a sua tradição cultural:

“Eu acho que os outros jovens não tem culpa, porque eles não têm acesso a sua tradição e como não têm, acabam fazendo coisas que acham normais, desvalorizando a sua cultura. E, se a cultura não se faz valer dentro de casa, não é fora que se faz valer”. Aluna 17/15 anos

“Acho que eles não têm vergonha, só que ainda não tiveram oportunidade de conhecer a sua cultura. Nunca visitaram o museu, não conhecem os instrumentos tradicionais, se vêem alguém a dançar o ritmo do batuque riem-se. Isto tudo é porque eles não tiveram a oportunidade de compreender a sua realidade. Quando tiverem a oportunidade de compreender, passarão a gostar e a usar”. Aluna 27/12 anos

¹⁰ Note-se que o período de negação do passado corresponde a preocupação apenas com o “Homem Novo”, na tipologia de Rüsen encontra-se conceptualizada enquanto consciência crítica.

“Eu acho que, aqueles que têm oportunidade de ir ao museu, saber algo da cultura moçambicana passam a mostrar a cultura e também a valorizar”. Aluno 18/15 anos

“Para passar a valorizar a cultura eles têm de estudar História e visitar o museu para compreender a cultura”. Aluna 11/13 anos

Concluindo, podemos afirmar que, os alunos revelaram consciência de relação entre identidade colectiva e património, pois identificaram os objectos como produto de uma cultura de que eles fazem parte - “nossa cultura”, “nossa História”. Sendo assim, classificaram-nos como símbolos da sua cultura, devendo ser valorizados (e, para alguns, mantidos em suas funções genuínas). Estas posições que demonstram, em parte uma consciência histórica do tipo tradicional (Rüsen, 2010), indiciam por vezes, a consciência do uso dos objectos como fontes, das quais podem, inferir o conhecimento sobre a sua História - consciência sobre o uso da fonte como evidência histórica. Revelaram ainda, uma certa oposição à consciência crítica (no sentido de Rüsen) sobre a perda de valores tradicionais locais, apelando como dever a sua aceitação e divulgação. Os alunos reconhecem que as visitas ao museu e a aprendizagem histórica constituem incentivos importantes para o reconhecimento, valorização e divulgação da cultura local. Devemos ainda salientar que, se um maior número de alunos revelou sentidos de identidade local e nacional nas suas reflexões, outros manifestaram sentidos mais avançados de interculturalidade, na medida em que os seus comentários estão sempre relacionados com a noção do Outro.

CAPÍTULO V: REFLEXÕES FINAIS

Neste capítulo apresentamos a síntese dos resultados obtidos no estudo empírico, relacionando-os com outros resultados apontados nas várias investigações em educação histórica. Faz-se também menção das repercussões destes para o ensino da História e para futuras investigações na área de educação histórica e museológica.

1. Síntese dos resultados

Em primeiro lugar devemos lembrar que pelo carácter essencialmente qualitativo e amostra reduzida deste estudo não pretendemos fazer generalizações dos seus resultados.

Este estudo procurou compreender as concepções históricas que os alunos constroem a partir dos objectos museológicos, especificamente compreender que competências de indagação sobre objectos museológicos manifestam os alunos do Ensino Secundário Geral (E.S.G) numa lógica de promover a consciência da identidade local numa perspectiva não exclusivista. Por isso, foi importante revisitar debates teóricos sobre identidade e consciência histórica, empatia histórica, evidência histórica e memória como legado histórico. Este enquadramento permitiu-nos não só clarificar os conceitos, mas também descrever estudos empíricos que procuram aquilatar a aprendizagem histórica em contextos específicos a partir desses conceitos.

Pretendíamos responder às seguintes perguntas de investigação:

1. Que tipo de questionamento histórico os alunos realizam a objectos museológicos de diversa natureza?
2. Que níveis de conceptualização histórica os alunos constroem das práticas sociais do quotidiano de gerações anteriores?

A amostra participante foi constituída por 29 alunos da 8ª classe da Escola Secundária de Nampula - Moçambique, nas idades entre 11 e 16 anos. O estudo seguiu uma metodologia essencialmente qualitativa, tendo sido os dados colhidos por meio de um questionário e uma entrevista semi-estruturada. O questionário foi respondido em pares ou em grupos de três alunos. A estes grupos, numa visita ao museu de etnologia em Nampula, disponibilizou-se um conjunto de nove artefactos característicos das sociedades tradicionais moçambicanas. A selecção dos objectos teve como principal critério abarcar as várias dimensões da vida quotidiana, no sentido de tornar mais abrangente a análise dos alunos. A primeira tarefa consistia em, após a observação e manipulação desses objectos, elaborar questões livres. Essas questões foram colocadas depois aos guias do museu num processo interactivo.

Na entrevista semi-estruturada as respostas foram dadas individualmente. As questões pediam uma reflexão, julgamentos e juízos de valor sobre os objectos e as práticas sociais a ela associadas. A categorização e análise dos dados baseou-se no método indutivo, através do questionamento e comparação constante dos dados segundo princípios da *Grounded Theory* (Strauss & Corbin, citados por Fernandes & Almeida, 2001).

Assim, no sentido de responder a primeira pergunta de investigação, os alunos resolveram a uma primeira ficha de trabalho - “É a minha vez de fazer perguntas aos objectos”. As suas questões foram agrupadas nas seguintes categorias: 1) Descrição material dos objectos; 2) Função dos objectos; 3) Espacialidade e Temporalidade; 4) Autoria e Motivações; 5) Contexto de uso local e global dos objectos; 6) Contextualização sociocultural; 7) Musealização.

Quanto à “*Descrição material do objecto*”, os grupos revelaram preocupação de identificar os objectos pelos nomes. A maioria desses grupos identifica-os no tempo presente, às vezes por inferências a partir dos objectos conhecidos. Todos os grupos questionaram sobre a matéria-prima e técnicas de fabrico dos mesmos, e alguns poucos sobre a sua durabilidade. De um modo geral, concluímos que os alunos elaboraram questões que lhes permitissem saber sobre as características físicas dos objectos, tais como os materiais e as técnicas artesanais da indústria moçambicana (uso de material vegetal, animal/peles, e barro; recurso a manufacturas no fabrico dos seus utensílios), assim como os aspectos da tradição cultural relacionados com o seu fabrico. Este tipo de questões possibilitou aos alunos compreender as mudanças dos materiais usados no passado e na actualidade.

No que concerne à “*Função dos objectos*”, alguns grupos questionaram a utilidade dos objectos na vida quotidiana presente, alguns poucos avançaram questões sobre os resultados esperados no seu uso; um número maior de grupos questionou sobre a sua utilidade na vida quotidiana do passado; ainda alguns grupos enquadraram-se num nível de indagação histórica mais avançada e questionaram sobre a utilidade dos objectos no contexto social/função social do mesmo. Tais questões permitiram decodificar o significado social e religioso das comunidades que os produziu, o que pode contribuir para uma melhor compreensão das atitudes e acções das pessoas do passado e uma orientação no tempo.

No que diz respeito à “*Espacialidade e Temporalidade*”, tal como nas outras categorias, na localização espacial dos objectos alguns grupos manifestaram nas suas questões, o interesse de saber a região onde o objecto é mais usado actualmente ou característico, o que indicia sentidos de identidade dos lugares, manifesta através do simbolismo dos seus objectos. A um nível avançado, alguns grupos questionaram sobre o espaço de origem dos objectos, permitindo-lhes compreender não

só a sua historicidade e o seu papel patrimonial na representação de culturas, mas também o carácter histórico do próprio espaço.

Quanto à temporalidade, os alunos elaboraram questões historicamente válidas. No entanto, a maioria dos grupos, além de se limitarem no tempo cronológico, indiciaram alguma descontextualização sobre a periodização da História de Moçambique, pois o indicador temporal por eles frequentemente usado – ano – revela-se curto quando o objectivo é datar objectos que existem há vários séculos ou milénios de anos. Outros grupos elaboraram questões, uns de forma implícita, outros de forma mais explícita, que conjecturam o uso dos objectos não só no passado, mas também no presente e futuro, indiciando consciência sobre a mudança na concepção do tempo histórico e, consequentemente, o despertar de uma consciência histórica genética (Rüsen, 2010), na medida em que parecem demonstrar certa consciência da permanência de alguns elementos culturais do passado apesar de se manifestarem algumas modificações.

Na categoria *“Autoria e motivações”*, os alunos revelaram competência de interpretação da fonte como evidência. Vários grupos questionaram sobre os autores dos objectos; outros sobre a parte interna dos objectos, ou seja, o pensamento dos seus autores em termos de motivações e intenções. No geral, os alunos manifestaram o interesse de saber as intenções que estiveram por detrás no fabrico dos objectos, numa perspectiva de fazer inferências a partir dos mesmos.

Quanto ao *“Contexto do uso local e global dos objectos”*, alguns grupos manifestaram o interesse de saber sobre a posse ou uso dos objectos nas comunidades de origem, indiciando implicitamente preocupações de atestar sobre a monumentalidade desses, ou seja, por que é que foram escolhidos para se tornarem testemunhos. Esta competência também remete para a interpretação da fonte enquanto evidência, na medida em que permite avaliar a natureza da fonte e o seu simbolismo, especificamente, se os objectos pertenciam ao poder das elites locais ou às massas populares, consequentemente da intencionalidade ou não da fonte. Outros, reflectindo sobre o seu uso, elaboraram questões que indiciam sentidos de interculturalidade pois procuram saber sobre o impacto que estes objectos podem causar em contextos diferentes do seu país.

Quanto à *“Contextualização sociocultural”*, os alunos elaboraram questões que os ajudassem a compreender não só os aspectos sociais, económicos e políticos relacionados com o uso dos objectos, como também procuraram compreender o significado de certos rituais praticados na cultura Macua. Pode-se afirmar que nesta categoria, de forma tácita, os alunos questionam não só o pensamento dos agentes históricos, mas o porquê de assim pensarem. Isto porque, atribuir significado a estas práticas implica esclarecer todo um conjunto de valores e crenças que orientaram as acções dos Homens no

seu tempo. Devido a esta aceção das questões colocadas, um grupo reconheceu a função social dos valores na coesão social do grupo e manifestou o interesse de vincular-se à sua cultura, respeitando alguns desses valores. Em suma, os alunos revelaram competência de interpretação da fonte a um nível mais avançado. Elaboraram questões que lhes permitissem situar a evidência em contexto.

Na categoria *“Musealização”*, vários grupos questionaram sobre o tempo da existência dos objectos no museu. Estes grupos revelaram mais uma vez uma certa descontextualização ao imaginarem a existência dos objectos num passado muito próximo, como o do período da existência do museu. Outros questionaram sobre seus métodos de aquisição e conservação, indiciando nas suas questões compreender que os objectos testemunham, pela sua antiguidade, o passado no presente. E ainda outros poucos grupos revelaram, de forma mais explícita, sentidos sobre o aspecto simbólico dos objectos, na medida em que manifestam o interesse de compreender os factos que eles evocam. No geral os alunos manifestaram, nas suas questões, consciência patrimonial dos objectos, pressupondo a construção de uma consciência histórica sobre a sua sociedade.

Em resposta à primeira questão de investigação podemos afirmar que os alunos perante o contacto consciente com objectos museológicos elaboram questões históricas de variados âmbitos, tais como: questões relacionadas com aspectos técnicos na sua construção, a vida social das comunidades, dimensões políticas e religiosas, assim como questões relacionadas com a vida prática das comunidades, concluindo-se que o museu, além de estimular a mera curiosidade pelos objectos expostos, estimula também um pensamento histórico nos alunos. Nakou (2003) mostrou no seu estudo que o ambiente do museu ajuda a avivar o conhecimento histórico e activa o pensamento histórico dos alunos mais do que no ambiente da escola, no qual as crianças têm tendência para reproduzir acriticamente o conhecimento histórico e informação.

Contudo, também constatámos que algumas questões colocadas pelos alunos nos vários âmbitos descritos se revelaram a-históricas, na medida em que estão dirigidas para o uso dos objectos no presente. Este facto parece estar condicionado pela permanência desses objectos na sociedade moçambicana, a maior parte deles desempenhando as suas funções originais. Porém, essas questões não devem ser consideradas menos relevantes, pois este estudo mostra-nos que mesmo quando os alunos não elaboram questões historicamente válidas, essas possibilitam-lhes envolverem-se na vida das comunidades, procurando descobrir o significado dos factos no passado, de forma mais consciente. Esta realidade pode ajudar os alunos a atribuir valores as práticas sociais locais,

compreendendo a cultura como algo condicionado pelo meio (condições materiais e pelos costumes) e, como tal, a consciencializarem-se sobre a sua identidade, tanto pessoal como social.

Quanto ao questionamento dos objectos como fonte histórica, constatámos que a maior parte das questões (na totalidade dos grupos) esteve relacionada com os aspectos físicos dos objectos (matéria prima, técnicas de fabrico, funções). Esta conclusão foi realçada em estudos como de Ribeiro (2004), Fernandes (2009), Pinto (2011), e entre outros. Estes autores também concluíram que os alunos quando analisam artefactos museológicos ou património construído concentram-se mais nas técnicas e materiais usados na sua construção, sendo este um nível de inferência restrita, pois focalizam apenas na observação superficial do objecto. Alguns grupos procuraram compreender as coordenadas espaço-temporais em que os objectos se inserem, indiciando preocupações com a interpretação da fonte. Vários grupos avançaram na leitura dos objectos e fizeram questões que lhes permitia situar a evidência em contexto. Esses alunos procuram compreender os motivos e/ou objectivos dos agentes históricos que produziram os objectos, quem os usava. Mais ainda, alguns grupos revelaram uma imaginação empática mais contextualizada, procuraram nas suas questões relacionar os objectos e os papéis sociais, relação de poder ou hierarquização das sociedades tradicionais, como ilustra a questão do G2: *“Queríamos saber se todos os membros da comunidade usavam esse tipo de cachimbo para fumar”*, assim como o significado cultural que esses tinham para as sociedades. Estas questões indiciam uma conjugação entre a sua observação e conhecimentos prévios adquiridos no meio familiar e especialmente nas aulas de História, o que revela uma competência de interpretação de fonte enquanto evidência a um nível mais elaborado.

Verificámos que nenhum grupo permaneceu ao nível a-histórico de questionamento da fonte ou de questões que permitam inferência restrita. Em todos os grupos as perguntas evoluíram desde o nível a-histórico a um nível de interpretação da fonte mais avançado, com destaque ao G2, G4, G7 e G8. Esta realidade sugere, tal como em outros trabalhos similares, que à medida que os alunos vão se familiarizando com tarefa de questionar a fonte ou informação o seu raciocínio se torna mais complexo em termos de pensamento histórico.

Outra constatação permite-nos afirmar que, nos casos em que os alunos interpretam os objectos como vestígios do passado, a familiaridade com eles permitiu-nos uma imaginação empática mais complexa, na medida em que as suas questões estão quase sempre relacionadas com os aspectos económicos, políticos, sociais e religiosos da sociedade tradicional moçambicana. Este resultado diverge em relação aos de Ribeiro (2004) e Fernandes (2009) que, nos seus estudos, constataram que os alunos tiveram dificuldades de imaginação empática acerca do passado por terem trabalhado sobre

períodos históricos tão remotos como o Paleolítico e o Neolítico, com objectos que lhes eram menos familiares.

Notámos que alguns alunos procuraram compreender a historicidade da sociedade moçambicana através dos objectos analisados, colocando questões que indiciam estabelecer um diálogo entre passado, presente e futuro, perceber a mudança, sobretudo da cultura material e mostrar uma consciência patrimonial na construção dessa historicidade.

Para encontrar respostas à segunda questão de investigação, aplicou-se um segundo instrumento, que consistiu em uma entrevista semi-estruturada composta por três questões e respectivas alíneas, que foram respondidas individualmente pelos alunos.

Na primeira questão, considerada prévia ou de quebra-gelo, constatámos que os alunos gostaram de visitar o museu e, para um maior número deles, foi a primeira vez a que o visitaram, por isso, a visita foi considerada pelos alunos como um momento para novas aprendizagens. Verificámos também que a maior parte dos alunos estava familiarizada com os objectos estudados, sendo o batuque o objecto mais ilustrativo votado pelos alunos; alguns poucos mostraram perplexidade e conhecimento indirecto quanto ao uso de alguns objectos.

Na segunda questão, quando pedidos para avaliarem a vida das pessoas que fabricaram e fizeram o uso dos objectos ou as comunidades que ainda fazem uso deles, os alunos revelaram ideias de compreensão empática. Várias respostas dos alunos enquadraram-se num primeiro nível “passado à luz do quotidiano/presente”. Estes alunos compararam o passado e o presente com base nas ideias do progresso tecnológico, ou ‘presentismo’ e leram o passado de forma deficitária (tal como Lee, 2003, discutiu).

Outros, também partindo da realidade do presente, classificaram o passado não como um lugar de coisas inferiores, havendo também nele aspectos a privilegiar. Com base em Le Goff (2000a), no seu debate sobre a oposição Antigo/Moderno, podemos afirmar que estes alunos atribuíram aos objectos um valor de prestígio, como tradição e não como ultrapassados e pejorativos. Por isso, mesmo quando apresentam uma consciência de modernidade, o progresso não é visto como linear, privilegiando apenas o que se afasta da antiguidade, antes pelo contrário, os objectos do passado são retomados como melhores e, por vezes, como modelo de inspiração, indiciando numa visão de progresso equilibrado. Mediante esta concepção, alguns destes alunos criticam as pessoas que, devido ao seu elevado poder de compra, adquirem os objectos modernos (novos) em substituição dos antigos,

não pela sua eficácia nas funções que desempenham, mas pela necessidade de se ajustarem aos padrões de moda vigentes.

Portanto, as respostas que compõem este nível, embora evidenciem algumas ideias ‘presentistas’, podem ser consideradas relativamente avançadas pelo facto de, tacitamente alguns alunos atribuírem certa inteligibilidade às acções dos seres humanos no passado no que diz respeito à eficácia na funcionalidade dos objectos, e outros, de forma mais explícita, indiciarem compreender que nem tudo que é moderno é um progresso absoluto e que o tradicional nem sempre se opõe ao moderno.

A atitude de simpatia para com os seres humanos no passado destes alunos parece ser, por um lado, o resultado de uma análise atenta dos objectos, estimulando neles sentimentos afectivos pelo viver dos seus antepassados, uma disposição positiva para a busca de uma compreensão empática desses agentes históricos. Por outro lado, o convívio com os objectos no seu dia-a-dia poderá ter contribuído também para tal facto (algo que nas sociedades mais industrializadas dificilmente acontece).

Alguns alunos enquadraram-se num nível de compreensão empática mais avançado. Avaliaram a vida das comunidades tendo em consideração o seu contexto histórico, principalmente a condição material da época, o esforço pelo trabalho, inteligência e criatividade. No entanto, devemos ressaltar que atribuir estas competências às pessoas do passado tem sido algo raro, como tentaram demonstrar vários estudos sobre a compreensão empática dos alunos. Aliás, deduzimos que Peter Lee (2003), ao atribuir como título a um dos seus estudos, excerto: “*Nós fabricamos carros, eles tinham que andar a pé*”, ilustra esta dificuldade. Semelhante expressão sugestiva a essa realidade também ocorreu no presente estudo: “*podiam querer fabricar uma garrafa, acabaram por fabricar uma panela*”. Por isso, consideram-se bastante positivas as reflexões de alunos que reconheçam inteligência e criatividade nas pessoas do passado, mais tratando-se de uma reflexão baseada em objectos provenientes da indústria indígena dos Bantu, muitas vezes conotada de estagnada devido à incapacidade no progresso técnico dos africanos (Junod, 1996).

Na questão três procurava-se indagar sobre a importância que os alunos atribuem aos objectos museológicos. Nesta questão, os alunos manifestaram ideias sobre Valorização cultural, Legado simbólico, Legado em continuidade; Fonte histórica. Da análise das respostas inseridas nestas categorias, constatámos que, no geral, os alunos participantes deste estudo revelaram consciência da relação existente entre identidade colectiva e património pois identificaram os objectos como produto de uma cultura de que eles fazem parte. As expressões “nossa cultura”, “nossa História” ilustram este

facto. Sendo assim, classificaram-nos como símbolos culturais, os quais devem ser valorizados (e, para alguns deles, mantidos em suas funções genuínas). Estas posições que demonstraram, em parte, uma consciência histórica do tipo tradicional (Rüen, 2010), indiciam por vezes consciência do uso dos objectos como fontes, das quais podem inferir o conhecimento sobre a sua História.

E, por último, quando solicitados a exprimir o seu ponto de vista sobre o desprezo que se atribui a esses objectos, sobretudo pela camada populacional mais jovem, manifestaram ideias sobre identidade local ligadas à consciência histórica. Todos os alunos revelaram, de uma certa forma, oposição à “consciência crítica” (no sentido de Rüsen) sobre a recusa de valores tradicionais locais. Alguns evidenciaram uma consciência tradicional, apelando à aceitação e divulgação dos valores tradicionais, outros revelaram uma consciência genética, apelando para que seja compreendida no sentido de manter o diálogo entre o passado, o presente e perspectivas de futuro. E outros ainda adiantaram como solução para essa problemática as visitas ao museu e a aprendizagem histórica.

Como resposta à segunda pergunta de investigação, podemos afirmar que os alunos constroem concepções a vários níveis, de compreensão empática da vida das pessoas no passado. A maior parte dos alunos conceptualizou essas práticas comparando o presente e o passado, baseada no progresso tecnológico, o que conduziu a uma leitura deficitária. Mas nem sempre esta forma de conceptualizar a vida do passado levou os alunos a leituras deficitárias, pois houve alguns que mediante esta comparação exaltaram os objectos antigos e as práticas a eles associadas. Este facto parece dever-se não só a uma análise contextualizada dos mesmos, o que permitiu a compreensão da historicidade dos mesmos, mas também devido à permanência do seu uso na sociedade moçambicana, em particular nos Macuas, o que facilitou o despertar de um sentimento de afecto pelas pessoas do passado. Outros alunos conceptualizaram a vida do passado a partir do contexto em que os objectos foram produzidos, revelando alguma compreensão sobre as condições materiais do contexto e destacando o esforço, inteligência e criatividade dos seres humanos que os produziram.

Constatámos também que os alunos construíram concepções relativas a objectos museológicos enquanto evidência potencial, na medida em que, de certa forma, os objectos foram identificados como legado que lhes permite inferir saberes sobre a vida do passado. Porém, a maior parte dos alunos encarou esse legado como lhes transmitindo um passado fixo, o qual têm o dever de continuar, daí valorizarem o seu simbolismo e monumentalidade. Alguns alunos valorizaram mais a componente de informação contida nos objectos que quando explorada pode proporcionar vários saberes sobre a vida do passado, por isso, estes alunos são os que mais se destacaram na compreensão do seu uso enquanto fonte histórica. Por conseguinte, tanto uns como outros indiciam ideias que revelam

compreender a significância dos objectos enquanto cultura e enquanto História na construção da identidade colectiva, nomeadamente local e nacional e, por isso apelam todos para a sua valorização, preservação e conservação.

Os alunos também construíram concepções sobre a identidade local ligadas a certos tipos de consciência histórica. Estas foram manifestadas pela oposição à consciência crítica de corte com o passado, que vários indivíduos optam sobre os valores locais. A maioria dos alunos revelou uma consciência histórica do tipo tradicional, defendendo a sua aceitação e imitação. Tais resultados aproximam-se dos que foram encontrados no Projecto Youth and History (Borries, 2000) acerca dos adolescentes europeus do leste, e do Mediterrâneo (Portugal Espanha Grécia e Turquia). Os jovens destes países apresentam uma interpretação tradicional da História acima da média europeia. O mesmo autor associa isto ao facto de se tratar de países menos modernizados, secularizados e ricos do que os do norte da Europa que mostram uma interpretação crítica em relação à História. Alguns alunos, porém, manifestaram uma consciência histórica do tipo genética, indiciando compreender a necessidade da permanência dos objectos tradicionais como motores no diálogo entre o passado, o presente e futuro.

Concluindo, podemos afirmar que os alunos participantes deste estudo, embora tenham sido caracterizados como pertencentes a um meio com uma cultura histórica tendente a negar o seu passado, vivendo maior parte deles em contextos culturais suburbanos, com poucas ou nenhuma experiência de visita ao museu, colocaram questões históricas válidas aos objectos, revelando capacidade de interpretação inferencial da fonte a níveis menos ou mais elaborados. Criaram concepções que lhes permitiram avaliar as atitudes da vida das pessoas do passado de acordo com as condições materiais do seu contexto, embora alguns se baseassem em critérios tecnológicos do presente; construíram também concepções relativas à consciência patrimonial na construção da identidade local e nacional, muitas vezes ligadas a uma consciência histórica do tipo tradicional.

O estudo também mostra que a procura de uma consciencialização de identidade local ou nacional por parte dos alunos esteve sempre associada a ideias de interculturalidade. Essas ideias foram reveladas pelo constante confronto entre as práticas locais e o seu impacto fora da sociedade moçambicana, assim como o reconhecimento da influência dos valores exteriores na cultura local, notadamente no uso de objectos modernos provenientes de várias partes do mundo.

Em suma, parece que os alunos desenvolveram um pensamento histórico que lhes proporcionou o exercício da imaginação empática acerca do passado, o que resultou não só na procura de uma

orientação na vida prática presente, pretendendo valorizar as origens num diálogo com as inovações do presente e, sobretudo, no despertar de uma consciência da responsabilidade das suas acções pelo futuro.

2. Limitações do estudo

A principal limitação deste estudo constituiu-se nos aspectos logísticos. Como se pôde compreender, a aplicação dos instrumentos e recolha dos dados ocorreu em Moçambique nos meses de Agosto e Setembro de 2011, período de interregno entre o 1º e o 2º anos do curso do Mestrado em Portugal, e um dos últimos meses do ano lectivo em Moçambique, principalmente para as classes sem exames, como é o caso da 8ª classe, grupo alvo com quem trabalhamos. Esta realidade implicou que não tivéssemos tempo para testar os instrumentos em estudos exploratórios e pilotos. A mesma situação de deslocação da autora para Portugal também não permitiu o esclarecimento de algumas respostas dos alunos após o tratamento parcial dos dados. Embora tenhamos adoptado o uso da entrevista, assim como a interacção dos alunos com os guias do museu como procedimentos que minimizassem essas dificuldades, reconhecemos que a realização dos passos metodológicos descritos poderia trazer mais dinâmica ao estudo. Outra limitação tem a ver com a ausência no nosso quadro teórico de estudos empíricos no campo da temática abordada com alunos em contexto moçambicano. Esses estudos poderiam contribuir para facilitar a leitura e interpretação dos dados.

3. Implicações para o ensino da História e educação museológica

Os resultados obtidos neste estudo, embora não possam ser generalizados, são pertinentes para uma reflexão que ajude os professores de História nas suas práticas pedagógicas quer seja em salas de aula ou fora delas.

Como verificámos neste estudo, uma das dificuldades dos alunos residiu no facto de frequentemente encararem os objectos simplesmente como actuais. Esta situação pode ser ultrapassada com realizações sistemáticas de visitas de estudo aos locais históricos e museus onde o professor deve disponibilizar aos alunos exercícios que os orientem a olhar para o passado e a pensar historicamente, não limitando tais visitas a momentos de simples conhecimento dos locais. Esta situação foi devidamente fundamentada por investigadores como Ashby (2003), Ramos (2007), Pinto (2011). Estes autores, no seu entender, referem que o professor deve fazer com que os alunos abandonem o olhar da simples curiosidade e despertem uma imaginação sobre o passado, o que

implica habituar os alunos a interpretar fontes materiais e através dessa interpretação obterem uma melhor compreensão do mundo.

Outra constatação está relacionada com a descontextualização de alguns alunos sobre o período histórico estudado. Estes alunos tiveram dificuldades em definir balizas cronológicas sobre a existência das primeiras comunidades sedimentárias em Moçambique, embora nas classes anteriores já tivessem abordado este assunto. Este facto chama a atenção ao professor de História para a necessidade de realçar, sempre que aborde um tema histórico, a periodização da História (balizas cronológicas e marcos históricos), tanto do país como em contexto mais vasto, o que torna possível ao aluno não só adquirir uma visão de conjunto, mas também a possibilidade de problematizar de forma válida e abrangente a questão ou assunto em referência. Como salienta Le Goff (2000a), a periodização é o principal instrumento de inteligibilidade das mudanças significativas e, por isso, é indispensável a qualquer forma de compreensão histórica.

Este estudo também mostrou que o contacto dos alunos com os objectos museológicos permitiu trazer à memória vários indícios da vida comunitária e um leque de conhecimentos sobre a História local. Por isso, o professor deve contemplar ao planificar as suas aulas a componente das visitas de estudo aos sítios históricos e museus como forma de integrar no ensino alguns conteúdos sobre a História local. A esse respeito deve-se tirar proveito da experiência do Projecto “Recriando História”, através da recolha de objectos em estado de arquivo familiar (Schmidt & Garcia, 2007). Ainda neste estudo, tivemos o privilégio de saber que algumas famílias possuem e conservam alguns objectos antigos com modelos iguais aos que o museu conserva. Com estes objectos não só é possível recriar a História local, como também, diante da consciência de mudança que os alunos possuem, promover um sentido de conservação e preservação do património.

Pelos resultados deste estudo e outros encontrados em vários estudos da mesma natureza, sugere-se que os professores de História visitem regularmente os museus e sítios históricos, para que possam criar experiências patrimoniais de aprendizagem construtivista, incluindo o uso diversificado de fonte pois, não só permite-nos adoptar modelos de aprendizagem construtivista, como também o uso diversificado de fontes, possibilitando aos alunos a sua interpretação para a construção de um saber histórico mais significativo. A visita ao museu, principalmente o museu etnológico mostra-se também como alternativa na problemática de “perda de valores locais” que a sociedade actual tantas vezes critica, na medida em que, ao longo das visitas, os alunos desenvolvem uma compreensão histórica dos objectos, facto que os orienta para um equilíbrio entre a tradição e a modernidade. Portanto, estas reflexões estendem-se aos formadores de professores de História que devem procurar, ao longo da sua

actividade de formação, explorar questões sobre património local, tornando a investigação histórica um processo mais prático, no sentido de formar professores que não só estejam preparados ao nível da leccionação dos conteúdos programáticos, mas que tal leccionação se vincule a uma educação histórica dos alunos mais avançada.

4. Sugestões de futuras investigações

Tendo em conta o objectivo do nosso estudo, compreender as concepções históricas que os alunos constroem das práticas quotidianas do passado, sugerimos estudos futuros que abarquem amostras com alunos de diferentes regiões do país para melhor se compreender as ideias dos alunos moçambicanos sobre o passado.

O estudo sugere-nos que muitos alunos construíram concepções sobre identidade local ligadas à consciência histórica do tipo tradicional. Propomos, em estudos subsequentes, aplicação de tarefas que desenvolva nos alunos uma consciência histórica do tipo genética, como por exemplo, analisar uma prática social, cultural, religiosa ou política concreta que lhes permita avaliar os contornos da mudança da sua realização no passado e no presente.

Esperamos que este estudo tenha contribuído de algum modo para a exploração sistemática de concepções históricas que os alunos moçambicanos, em particular de Nampula, constroem acerca das práticas do quotidiano do passado e que ajudem, de certa forma, no desenvolvimento de projectos sobre a educação histórica destes jovens. Esperamos também ter permitido aos alunos rememorar as práticas sociais do seu meio local baseando-se no legado histórico. Práticas essas que possam moldar as suas posições e juízos de valor na formação da sua identidade local, numa perspectiva de diversidade cultural e no mundo global.

*“A História é o espelho da realidade passada
na qual o presente aponta para aprender algo
sobre o seu passado”.*

Jörn Rüsen, 2010

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araújo, M. (2005). Cidade de Nampula: A Rainha do Norte de Moçambique. *Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane*. XI (79), pp. 209-222. Consultado em http://www.ceb.ul.pt/finisterra/numeros/2005-79/79_16.pdf
- _____. (2001-2002). Ruralidades - Urbanidades: Conceitos ou Pré-conceitos? *Geografia I série*. XVII-XVIII, pp. 5-11. Porto: *Revista da Faculdade de Letras*. Consultado em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/293.pdf>
- Ashby, R. (2003). O conceito de Evidência Histórica: Exigências curriculares e concepções de alunos. In Barca (Org). *Educação Histórica e Museus: Actas das 2ª jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp37-57). Braga, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Azevedo, M. (2003). *Mediação cultural na contemporaneidade: Museus*. Tese de Mestrado, Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologia, Departamento de Arquitectura, Urbanismo e Arte, Portugal. Consultado em http://www.urbanismo-portugal.net/minhaweb10/pdf/maria_azevedo_1prt.pdf
- Barca, I. (2011). Narrativas históricas de alunos em espaços lusófonos. In Barca (Org). *Educação e Consciência Histórica na Era da globalização* (pp. 7-27). Braga, Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Bittencourt, F. (2005). *Ensino de História: Fundamentos e Métodos*. São Paulo, Ed. Cortez
- Bloch, M.(1997). *Introdução à História*. Edição revista e ampliada. Lisboa, Europa – América.
- Bogdan, R; Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à Teoria e Métodos*. Porto, Porto Editora.
- Borries, B. V. (2000). Methods and Aims of Teaching History in Europe: A Report on Youth and History. In Stearns, Seixas; Wineburg (Edited). *Knowing Teaching & Learning History: National and International perspectives*. New York, New York University Press.
- Burke, P. (1992). *A Nova História, seu passado e seu futuro*. In Burke (Org). *A Escrita da História: Novas perspectivas* (7-37). São Paulo, Ed. UNESP.
- Cainelli, M; Lourençato, L. (2011). O ensino de História da quarta para quinta série: um estudo com metodologia de Educação Histórica. In Barca (Org). *Educação e Consciência Histórica na Era da globalização* (pp. 311-326). Braga, Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Cohen, L; Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid, Editorial La Muralla.
- Collingwood, R.G. (1981). *A Ideia de História*. (5ª Ed.). Lisboa, ed. Presença.

- Cooper, H. (2004). O pensamento histórico das crianças. In Barca (Org). *Para uma Educação Histórica de Qualidade: Actas das IV jornadas internacionais de educação histórica* (pp. 55-74). Braga, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Curry, M.R. (2006). Lugares públicos e privados. In Sarmiento et all (Coord). *Ensaio de Geografia Cultural* (pp. 37-57). Porto, Ed. Figueirinhas.
- Desan, S. (2001). Massas, Comunidade e Ritual na obra de E.P. Thompson e Natalie Davis. In Lynn Hunt. *A Nova História Cultural* (pp. 63-95). São Paulo, Martins Fontes.
- Dias, J. X. (2008). *A Identidade Local numa Abordagem Intercultural: Um estudo com Alunos da Ilha da Madeira*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia. Braga, Portugal.
- Fernandes, C. C. M. (2009). *Explicação histórica com base nos artefactos. Um estudo com alunos do 7º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia. Braga, Portugal.
- Fernandes, E; Almeida, L. (2001). *Métodos e Técnicas de Avaliação: Contributos para a prática e investigação psicológica*. Braga, Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Ferreira, A. R. (1982). *Fixação portuguesa e História pré-colonial de Moçambique*. Lisboa, Instituto de Investigação Científica Tropical/ Junta de Investigações Científicas do Ultramar.
- Fontanel, J. (2007) *A Globalização em análise: Geoeconomia e estratégias dos actores*. Lisboa, Instituto Piaget.
- Franco, A; Venera, R. (2007). A memória e o ensino da História hoje: um desafio nos deslizantes de sentido. In Ernesta Zamboni (Org). *Digressões sobre o ensino de História: Memória, História Oral e Razão Histórica*. Brasil, Ed. Maria do Cais.
- Giddens, A. (2010). *Sociologia*. (8ª Ed). Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gómez, B.M. (1999). *Educação moçambicana: História de um processo: 1962-1984*. Maputo, Livraria Universitária da Universidade Eduardo Mondlane.
- Heller, A. (1993). *Uma Teoria da História*. Rio de Janeiro, Ed. Civilização brasileira, consultado em <http://pt.scribd.com/doc/27223902/HELLER-Agnes-Uma-Teoria-Da-Historia>
- http://pt.Wikipedia.org/wiki/História_de_Moçambique#Primeiros_habitantes_de_Mo.C3.A7ambique
- IND/MINED – Moçambique. (2007). *Programa intermédio da 8ª e 9ª Classes*. MINED, Moçambique
- INDE/MINED- Moçambique. (2003). *Plano Curricular do Ensino Básico*. MINED, Moçambique.
- INDE/MINED- Moçambique. (2003). *Programa do Ensino Básico*. MINED, Moçambique.

- INDE/MINED- Moçambique. (2007). *Plano Curricular do Ensino Secundário Geral*. MINED, Moçambique
- Ivala, A. (2002). *O ensino da História e as relações entre os poderes autóctone e moderno em Moçambique, 1975-2000*. Dissertação de Doutoramento, Pontifícia universidade Católica, São Paulo, Brasil.
- Junod, H. A. (1996). *Usos e Costumes dos Bantu*. Tomo 2. Maputo, Arquivo histórico de Moçambique.
- Kulyumba, P.G. (2006). *Museu Nacional de Etnologia: 50 anos perspectivando a nossa História*. Maputo, CIEDIMA.
- Le Goff, J. (2000a). *História e Memória*. Vol. 1. Lisboa, Edições 70.
- Le Goff, J. (2000b). *História e Memória*. Vol. 2. Lisboa, Edições 70.
- Lee, P. (2003). Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: Compreensão da vida no passado. In Barca (Org). *Educação Histórica e Museus: Actas das 2ª jornadas internacionais de educação histórica* (pp.19-36). Braga, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Machado, M.A.J.M. (1968). *Entre os Macuas de Angoche: Historiando Moçambique*. Lisboa, Ed. PRELO.
- Martinez, F. L. (2008). *O povo Macua e a sua cultura*. 2ª Ed. Maputo, Paulinas.
- Martins, E. R. (2010). Historicidade e consciência histórica. In Schmidt, Barca & Martins (Org). *Jörn Rüsen e o ensino de História* (pp. 7-10). Brasil, Ed. UFPR.
- Matoso, J. (1988). *A escrita da História: teorias e métodos*. Lisboa, Ed. Estampa.
- Mazula, B. (1995). *Educação Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Portugal, Ed Afrontamento e Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa.
- Miranda, S. (2007a). *Sob o signo da Memória: Cultura escolar, saberes docentes e História ensinada*. Brasil, Ed. UNESP.
- _____ (2007b). Infância, identidades e imaginação temporal. In Schmidt, M & Garcia, T.(Org). *Perspectivas de Investigação em Educação Histórica: Actas VI jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 93-105). Vol 2. Brasil, Ed. UTFPR.
- Mosca, J. (2005). *Economia de Moçambique Século XX*. Lisboa, Instituto Piaget.
- Nakou, I. (2003). Exploração do pensamento histórico dos jovens em ambiente de museu. In Barca (Org). *Educação Histórica e Museus: Actas das 2ª jornadas internacionais de educação histórica* (pp. 59-82). Braga, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Newitt, M. (1997). *História de Moçambique*. Portugal, Ed. Europa – América.

- Pais, J. M. (199). *Consciência histórica e identidade: os jovens portugueses num contexto europeu*. Oeiras, Celta editora.
- Pereira, S; et all. (2007). *Escola e Museu: Diálogos e Práticas*. Belo Horizonte, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
- Pinto, H. (2007). À Descoberta do centro Histórico de Guimarães: uma experiencia com crianças e adolescentes. In Schmidt, M & Garcia, T.(Org). *Perspectivas de Investigação em Educação Histórica: Actas VI jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 76-92). Vol 2. Brasil, Ed. UTFPR.
- Pinto, H.(2011). *Educação Histórica e Patrimonial: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*. Dissertação de Doutoramento. Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia. Braga, Portugal.
- Proença, M. C. (1989). *Didáctica da História*. Lisboa, Universidade Aberta.
- Ramos, F. (2007). A memória do objecto no ensino de História. In Schmidt, M; Garcia, T.(Org). *Perspectivas de Investigação em Educação Histórica: Actas VI jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 63-75). Vol 2. Brasil, Ed. UTFPR.
- Reis, J. C. (2000). *Escola dos Annales: A inovação em História*. São Paulo, Ed. Paz e Terra.
- Ribeiro, F. (2004). Exploração do pensamento arqueológico na aula de História. In Barca (Org). *Para uma Educação Histórica de Qualidade: Actas das IV jornadas internacionais de educação histórica* (pp. 39-53). Braga, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Rüsen, J. (2010). Aprendizado histórico. In Schmidt, Barca & Martins (Org). *Jörn Rüsen e o ensino de História* (pp. 41-49). Brasil, Ed. UFPR.
- _____ (2010). Didáctica da História: Passado, Presente e Perspectivas a partir do caso Alemão. In Schmidt, Barca e Martins (Org). *Jörn Rüsen e o ensino de História* (pp. 23-40). Brasil, Ed. UFPR.
- _____ (2010). Experiência, Interpretação, Orientação: As três dimensões da aprendizagem histórica. In Schmidt, Barca & Martins (Org). *Jörn Rüsen e o ensino de História* (pp. 79-91). Brasil, Ed. UFPR.
- _____ (2010). O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa a consciência histórica. In Schmidt, Barca & Martins (Org). *Jörn Rüsen e o ensino de História* (pp. 51-77). Brasil, Ed. UFPR.
- Schmidt, M. A; Garcia, T. (2007). O trabalho com objectos e as possibilidades de superação do sequestro da cognição histórica: estudos de caso com crianças nas séries iniciais. In Schmidt &

Garcia (Org). *Perspectivas de investigação em Educação Histórica: Actas das VI jornadas internacionais de educação histórica* (pp. 52-67). Brasil, Ed. UTFPR.

Schmidt, M. A; Barca, I; Garcia, T. B. (2010). Significados do pensamento de Jörn Rüsen para investigação na área da educação histórica. In Schmidt, Barca e Martins (Org). *Jörn Rüsen e o ensino de História* (pp. 11-21). Brasil, Ed. UFPR.

Serra, C. (2000). *História de Moçambique: Primeiras sociedades sedentárias e impacto dos primeiros mercadores, 200/300-1885*. Maputo, Livraria Universitária.

ANEXOS

ANEXO 1: Pedido de autorização à Direcção do Museu Nacional de Etnologia - Nampula

Senhor Director do Museu de Etnologia - Nampula

Nampula

Mingas Eduardo Kok, nascida aos 08 de Outubro de 1979, moçambicana, portadora do BI nº110102251225A, estudante da Universidade do Minho - Braga/Portugal, estando a desenvolver uma pesquisa para obtenção do grau académico de Mestre no curso do Mestrado em Educação, Área de especialização em Supervisão Pedagógica na Educação em História e Ciências Sociais, e pretendendo realizar um trabalho de recolha de dados sobre o tema: **Os objectos museológicos e a construção da memória local: um estudo com alunos da 8ª classe da Escola Secundária de Nampula, Moçambique**, vem solicitar a V. excelência autorizar a sua realização na instituição onde é digno dirigente, pelo que

Pede deferimento

23 de Agosto de 2011

(Mingas Eduardo Kok)

ANEXO 2: Pedido de autorização à Direcção da Escola Secundaria de Nampula

Senhora Directora da Escola Secundária de Nampula - Nampula

Nampula

Mingas Eduardo Kok, nascida aos 08 de Outubro de 1979, moçambicana, portadora do BI nº110102251225A, estudante da Universidade do Minho - Braga/Portugal, estando a desenvolver uma pesquisa para obtenção do grau académico de Mestre no curso do Mestrado em Educação, Área de especialização em Supervisão Pedagógica na Educação em História e Ciências Sociais, e pretendendo realizar um trabalho de recolha de dados sobre o tema: **Os objectos museológicos e a construção da memória local: um estudo com alunos da 8ª classe da Escola Secundária de Nampula, Moçambique**, vem solicitar a V. excelência autorizar a sua realização na instituição onde é digna dirigente, pelo que

Pede deferimento

23 de Agosto de 2011

(Mingas Eduardo Kok)

ANEXO 3: Autorização para a identificação da escola no estudo



REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE
GOVERNO DA PROVÍNCIA DE NAMPULA
ESCOLA SECUNDÁRIA DE NAMPULA

Informação

A Direcção da escola Secundaria de Nampula, vem por este meio informar a V.Excia que autoriza a Senhora Estudante **Mingas Eduard Kok** a Identificar a Escola no Estudo por ela realizada com alunos da 8º classe no Museu de Etnologia de Nampula com o seguinte tema:

Os objectos Museológicos e a construção da memoria local.

Nampula, 29 de Agosto de 2012

A Directora da Escola

Assinatura manuscrita em azul da Directora da Escola, Judith Emilio Leite Mussacula.

dr. Judith Emilio Leite Mussacula

DN1

ANEXO 4: Ficha de identificação

Nome: _____

Idade: _____ Sexo F ☐ M ☐

Bairro onde mora _____

Grupo etnolinguístico/Naturalidade _____

Profissão Pais /Encarregados de Educação _____

Já moraste fora da cidade de Nampula? Não ☐ Sim ☐ Onde _____

Costumas frequentar museus? Não ☐ Sim ☐ Dá um exemplo _____

Já visitaste o Museu de Etnologia? Não ☐ Sim ☐ Se sim, o que te interessou mais? _____

ANEXO 5: Questionário 1. É a minha vez de fazer perguntas aos objectos!

Imagina que és um historiador que pretende saber algo do passado através destes objectos.
Quais as perguntas que gostarias de ver respondidas para melhor os compreender?

1. Celeiro_____

2. Batuque_____

3. Panela de barro _____

4. Bandeja_____

5. Ralador_____

6. Copo_____

7. Violino_____

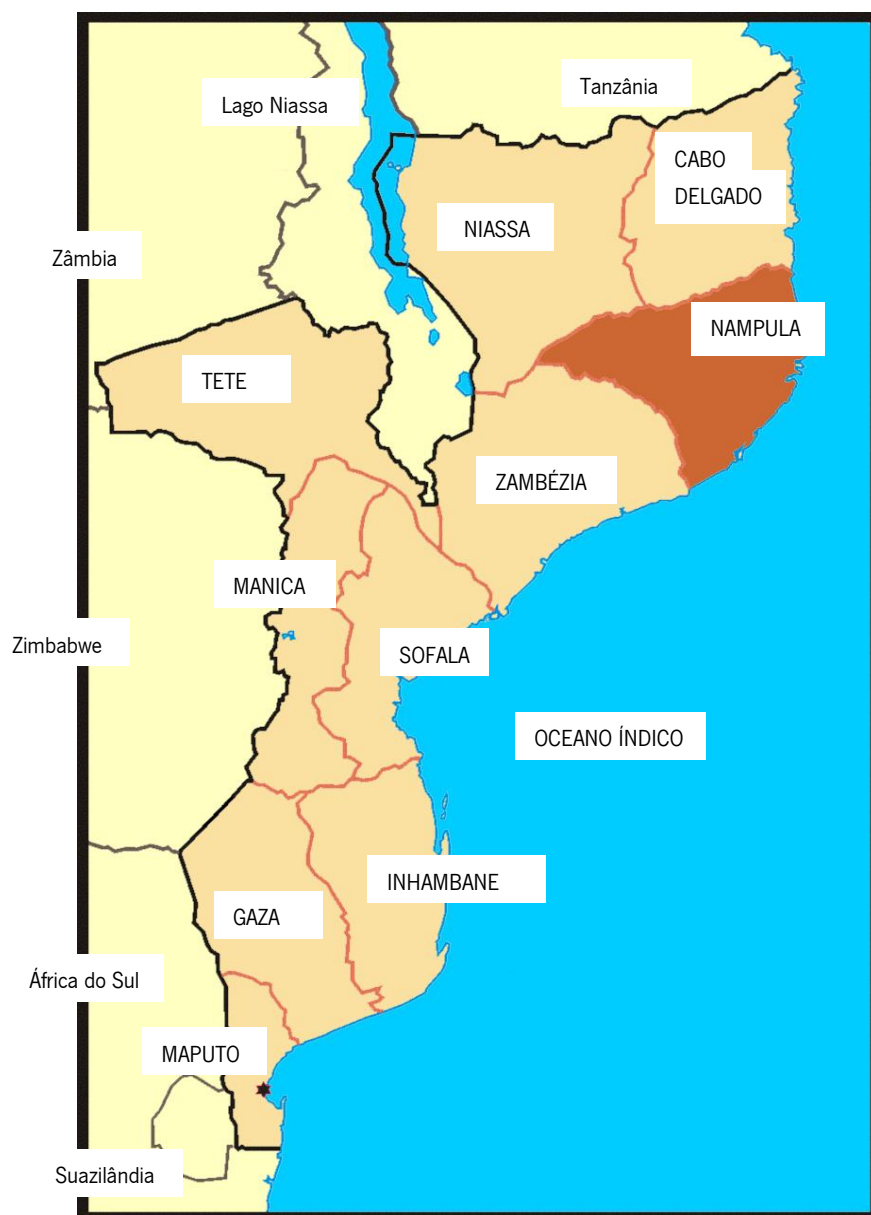
8. Cachinbo_____

9. Jogo_____

ANEXO 6: Guião de entrevista Semi-estruturada

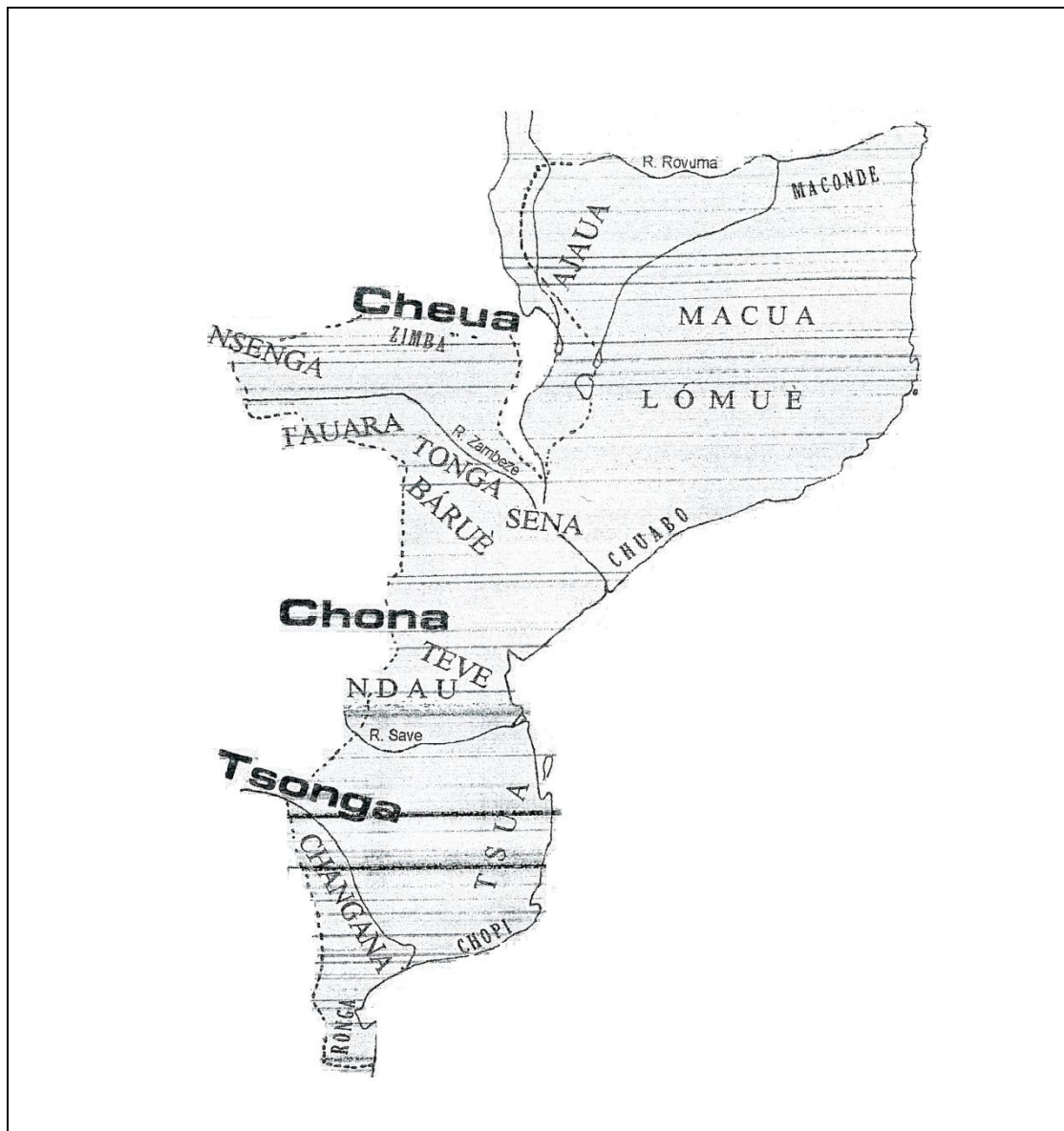
1. Gostaste de visitar o museu?
 - a) Esta visita ajudou-te a compreender melhor alguns costumes quotidianos da tua família/comunidade?
 - b) Qual dos objectos foi mais ilustrativo desses costumes? Porquê?
2. Como avalias a vida das pessoas que fabricaram e utilizaram estes objectos ou as comunidades que ainda fazem uso deles?
3. Achas que devemos preservar/conservar estes objectos aqui no museu? Porquê?
 - a) O que achas das pessoas que desprezam estes objectos?

ANEXO 7: Localização geográfica de Nampula



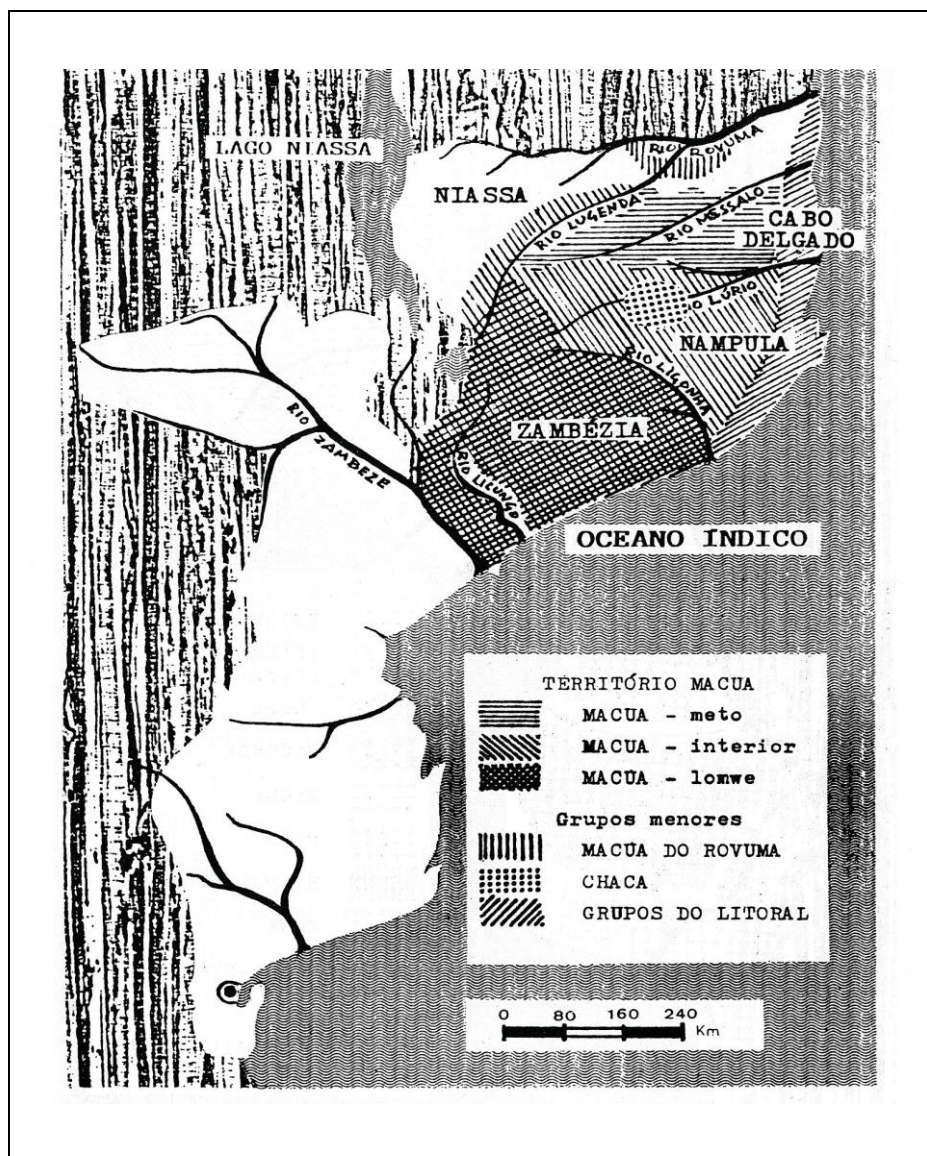
Fonte: http://pt.Wikipedia.or/wiki/História_de_Moçambique#Primeiros_habitantes_de_Mo.C3.A7ambique.

ANEXO 8: Grupos etnolinguísticos de Moçambique



Fonte: Serra, 2000

ANEXO 9– Grupo etnolinguístico Macua e seus afins



Fonte: Martínez, 2008